QUALITY EDUCATION:

a self-study and planning guide for use in schools

j. anthony riffel

january 1986

Manitoba
Education

CONTENTS

This guide has been prepared to help educators and others to reflect upon their experiences in schools and to prepare plans for the improvement of teaching and learning in schools. The guide is organized as follows:

1. ORIENTATION

2. OUT OF SCHOOL ENVIRONMENTS

   Community
   Family
   Language
   Peers
   The System Environment

3. IN SCHOOL ENVIRONMENTS

   Schools
   Curriculum
   Classrooms

4. TEACHING AND INSTRUCTION

   The Amount and Use of School Time
   Teaching Styles
   Instructional Systems and Teacher Behaviour

5. STUDENTS

6. ACCOMPLISHMENTS

7. PRIORITIES FOR DEVELOPMENT

8. SOME EXEMPLARY PRACTICES

9. PLANNING FOR DEVELOPMENT

10. THE ORGANIZATIONAL SIDE OF PLANNING FOR SCHOOL IMPROVEMENT

Because of a desire to increase the readability of the guide it has been prepared without detailed textual references. The sources on which the guide is based are noted in the bibliographic essay at the end of the guide.

ORIENTATION

Education is a means to individual growth and development and an instrument of the public interest. We must meet the challenge of creating schools which are organized effectively and fairly, which promote success and enjoyment in teaching and learning, and which are ethically sensitive and aspire to the best traditions of our society.

The guide is built up around five sets of assumptions about what constitutes quality in education and how it can be enhanced.

1. THE IDEA OF QUALITY

Quality education brings virtually all students to a challenging level of performance and ensures that all students have educational opportunities which will enable them to reach their potentials beyond basic levels of achievement. It promotes the development of students, teachers, and others connected with it, where development is the process by which persons acquire more complex and valid conceptions of themselves and their environments, extended appreciations of goodness, truth and beauty, and the motivation and ability to act on the basis of those conceptions. Quality education is characterized by equality and the fair treatment of persons within the school.

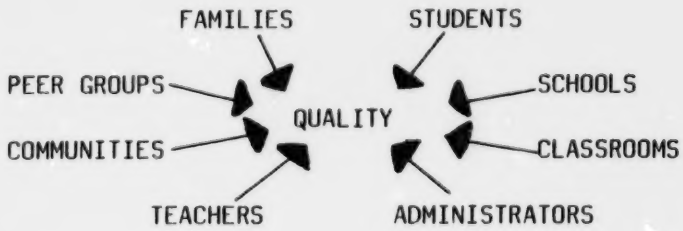
This view will strike some as optimistic. But then education is an optimistic enterprise: it benefits from optimism and the belief that most of our hopes for it can be realized.

2. THE EDUCATIVE ECOLOGY

Quality in education is the product of the interaction among a number of factors, in much the same way that a good agricultural crop is the result of the interaction among many things, not just one--good seed, well-tilled and properly fertilized land, well-timed rains, warm summer days, late frosts, the farmer's skill, and so on.

To pursue this metaphor is to recognize that society educates, and that schools are just a part of the educative ecology of society. Communities, families and peer groups also educate, sometimes more powerfully than schools.

Educators must see themselves as located strategically within this ecology, working with it and shaping it in the interests of quality.



3. THE SCHOOL AS THE UNIT OF IMPROVEMENT

The educational system of the province is structured in levels, from the province, to the division, to the school, and to the classroom. From both research and professional experience we can conclude that the school and the classroom are the most potent educational settings and ought to be the focus of improvement efforts.

Such efforts ought to take place in an environment of both support and challenge, through continuous processes which involve guided reflection on educational practice and planned attempts to incorporate the results of such reflection into practice. The process of enhancing the quality of education requires the informed judgements and actions of those involved, consultation between teachers and administrators, and sustained programs of staff development.

4. EMPHASIS ON TEACHING

Teaching is an art, but one with an increasingly robust basis in educational science, particularly insofar as cognitive and skill outcomes are concerned. The scientific basis of the art of teaching cannot prescribe practice for individual teachers in particular classrooms. But it can inform and illuminate their work, making clearer the nature of instructional decisions, and helping them to identify promising practices for use in classrooms.

This implies that teaching should be viewed strategically, in terms of choosing the styles, systems of instruction, and behaviours that are most likely to accomplish the results desired. It also implies a view of teaching as an activity which can be understood, and improved, through research.

5. THE CONTRIBUTION OF EDUCATIONAL RESEARCH

Through professional experience, we know that schools and teaching are very complex. Many variables, only some of which can be altered through the action of people in schools, influence quality in education.

For many years this complexity, coupled with a feeling that in school variables were less important determinants of learning than out of school variables and student motivation, resulted in a sense of powerlessness in schools.

Recent educational research is much more hopeful than this. We now know that <u>schools do make a difference</u>. If we are determined to do so, we have the potential to create systems of education which most would not have believed possible just a few years ago.

The tables on the following page are from Walberg's recent synthesis of research on school effects. The table shows the relationships between student achievement and student aptitude, instructional quality and time, and environment.

Despite the need for caution, views of this research should be friendly. Of particular interest are three general points. One is that systematic approaches to teaching make an important difference to student academic achievement. Cooperative learning, for example, refers to systematic classroom techniques in which students work in small groups and receive recognition based on their group's performance; because of this, students become very willing to help each other learn. This approach, as well as others mentioned in the table (mastery learning and adaptive instruction) all involve instruction which is carefully planned, sticks close to the objectives, focusses on meaning not just memorization, maintains momentum, and continually assesses student learning. Specific teacher practices, such as the grading of homework and the use of higher order questions (asking students to apply or evaluate, not just recall, what they have been taught), also make a difference as do teacher expectations and class morale.

A second point is that this research is consistent with our experience, whether as teachers or as students. Beneath many of the professional labels and terms in the table lies a good deal of common sense about the powerful effects that good teaching and sound educational practice can have on students. We all value teaching when teachers explain things clearly to students, answer questions, help students do homework and complete their assignments, plan their lessons well, know their subjects well, keep good discipline in class, encourage all students to value education and work hard, and so on.

A third and critical point is that the effects of many instructional systems, teacher practices, and school programs on achievement are greater than those of student aptitude and home environment. For example: class morale refers to the climate of enthusiasm for learning that teachers create in classrooms; and home interventions refer to school sponsored activities such as parent education and parent support programs. Both can be altered through educational practices and both have influences on achievement that are more powerful than those of peer groups, home environment, and socio-economic status.

At the same time, we know from experience that people matter most in school improvement programs. Improving the quality of education is not simply a matter of making educational practice conform to research. Teachers and others can and will implement new practices, but they require the chance to choose and plan improvement efforts, appropriate training, opportunities for interaction, breathing space to try (and perhaps to fail), and ongoing assistance and support.

Figure 1. Home, Peer, Class Morale, and Media Effects

Method	Effect	
Graded Homework	.79	XXXXXXXX
Class Morale	.60	XXXXXX
Home Interventions	.50	XXXXX
Home Environment	.37	XXXX
Assigned Homework	.28	XXX
Socioeconomic Status	.25	XXX
Peer Group	.24	XX
Television	-.05	X.

Note: The X symbols represent the sizes of effects in tenths of standard deviations or correlations.

Figure 2. Influences of Aptitudes on Learning

Aptitude	Effect	Size
Ability		
IQ	.71	XXXXXXX
IQ (Science)	.48	XXXXX
Development		
Piagentian Stage	.47	XXXXX
Pia. Stage (Science)	.40	XXXX
Motivation		
Motivation	.34	XXX
Self-Concept	.18	XX

Note: The X symbols represent the sizes of the correlation coefficients in numbers of tenths.

Figure 3. Instructional Quality and Time Effects on Learning

Method	Effect	Size
Reinforcement	1.17	XXXXXXXXXXX
Acceleration	1.00	XXXXXXXXX
Reading Training	.97	XXXXXXXXX
Cues and Feedback	.97	XXXXXXXXX
Science Mastery Learning	.81	XXXXXXXX
Cooperative Learning	.76	XXXXXXXX
Reading Experiments	.60	XXXXXX
Personalized Instruction	.57	XXXXXX
Adaptive Instruction	.45	XXXXX
Tutoring	.40	XXXX
Individualized Science	.35	XXXX
Higher-Order Questions	.34	XXX
Diagnostic Prescriptive Methods	.33	XXX
Individualized Instruction	.32	XXX
Individualized Mathematics	.32	XXX
New Science Curricula	.31	XXX
Teacher Expectations	.28	XXX
Computer Assisted Instruction	.24	XX
Sequenced Lessons	.24	XX
Advance Organizers	.23	XX
New Mathematics Curricula	.18	XX
Inquiry Biology	.16	XX
Homogeneous Groups	.10	X
Class Size	.09	X
Programmed Instruction	-.03	-.
Mainstreaming	-.12	-X.
Instructional Time	.38	XXXX

Note: The X symbols represent the sizes of effects in tenths of standard deviations.

OUT OF SCHOOL ENVIRONMENTS

Much educational research since the late 1960's can be regarded as a struggle with Coleman's finding that ". . . schools bring little influence to bear on a child's achievement that is independent of his background or context."

COMMUNITY

Schooling is a small, but important part of the educative ecology of our society. Other parts such as families, governments, businesses and media also educate, sometimes more powerfully than schools.

Yet we expect a great deal from schools, seeing them as instruments of both individual development and social progress. It seems "We want it all" from schools, although we do not always agree on what it is we desire.

Images of communities and school community relationships in the literature of education are many, and often contradictory. Communities are portrayed variously as: political constraints on schools; resources for schools; potential resources, if the community can be changed to support the school; or surrounding schools with a set of conditions over which they have no control but which limits what they can accomplish. All of these images have found their way into educational practice. Funding formulae compensate for social and economic conditions in communities. Schools have introduced migrancy programs, community education programs, and the like. Images such as these are central to debates in schools about sex-education programs, language programs, ethnic studies, and employment programs.

In a sense communities and schools can be, and have been, all these things and more. Yet these images should not distract us from two fundamental points: the schools which are the most educative are those which are closest to the best elements in their communities; and effective schools are able to build community support for their goals and educational practices.

FOR EXAMPLE

The following are excerpts from the literature of education and the talk of educators. They are intended as "prompts" for discussion.

"Political, social and economic factors have contributed to a lessening of motivation for learning, higher education, and long-term career planning."

"The relationship between academic achievement and economic success is weak at best."

"This family life controversy really has me puzzled. We did everything right--we contacted parents, demonstrated the program to them, trained our teachers, the whole bit. But it didn't work. We're embroiled in conflict which won't go away."

"I know this is an inner-city school. But I want my students to get a taste of the finer things, theatres, art galleries, museums, things like that."

"When I first became principal I decided to eliminate the school tea. What a mistake!"

"We really have the support of this community. It makes many things much easier."

SOME QUESTIONS

1. What are the educationally-relevant resources and characteristics of your community?

2. How do they affect the motivation and attitudes of your students and, more generally, your ability to educate? How do they help or hinder your efforts?

3. What action have you taken to build community support for education?

FAMILY

It is well known through experience and research that what children acquire in families has an influence on what happens in schools and what can be accomplished in classrooms. Simply put, some children come to school more likely to succeed in school than others. Childrens' chances of school success throughout their educational careers are substantially increased by a supportive home environment and, conversely, are significantly decreased by a neutral or non-supportive family context.

But what are the characteristics of families that make a difference? And what do families contribute?

Explanations of family influence are varied. One argument is that it is the structural characteristics of families that matter: achievement can be predicted from the child's family composition, migrancy, race, language, or socio-economic background. Volumes of research demonstrate that certain groups are less likely than others to experience educational success.

An alternative explanation, which grows out of studies of minority families which were educationally "successful," is that it is the character, and not the characteristics, of families which really has an influence.

Achievement is best predicted by family orientation to education, motivations to succeed in school, and the beliefs that education will bring social and economic benefits to the person.

The contribution of families to education can also be considered in at least two ways. One, which is most common in the talk of educators, is to look at direct family support for what happens in the school: insistence upon attendance; support with discipline; recognising the work of children; supervising homework; reading to children; and so on. Another view is that families contribute indirectly by giving children survival or success knowledge, especially their social abilities to express themselves maturely and intelligently, be attentive, concentrate, volunteer, comply, engage in constructive self-directed activity, initiate work interactions, accept responsibility, carry through and complete tasks, exercize self-control, show sensitivity to the needs of others, and enjoy a sense of accomplishment about goals achieved.

In some ways, these contributions can be seen as the "curriculum" of the family. We also know from developmental work that this curriculum is alterable through, for example, parent education programs; this work has demonstrated effects on achievement that are more than two times as great as the effects of socio-economic status.

FOR EXAMPLE

Consider and discuss the following family conversation.

Father: Well, Jim, how was school today?

Son: Not bad, I guess. But I didn't finish my math and so I had to bring it home. And because the teacher said I was working too slowly she gave me ten extra problems.

Mother: Ridiculous. The poor kid has an hour's work before bed. It is always such a hassle.

Father: That's OK. Maybe you'll learn how to work faster. My teachers had to make me learn.

Daughter: No way! I had her too. She wasn't a very good teacher. She didn't answer our questions or explain things.

Mother: Why don't you call the principal. I'm getting tired of this every supper.

Father: I can't. Aren't you going to the parent-teacher interview in a couple of weeks? You do it then.

SOME QUESTIONS

1. What are the important features of the family backgrounds of the students who attend your school?

2. How do these features influence students' achievement and behaviour in school, your work with them, and the quality of your relationships with them?

3. What steps have you taken to enhance the contribution of families to education?

LANGUAGE

It has been claimed that "thought development is determined by language, i.e., by the linguistic tools of thought and by the socio-cultural experience of the child. . . . The child's intellectual growth is contingent on his mastering the social means of thought, that is, language." Correctly interpreted, this points to the centrality of language to both development and education and suggests that blocks which limit language or restrict adult-child communication will place the child's education at risk. One may infer from this that the quality of the fit between the language of the home and that of the school, taken in socio-cultural context, is of great importance.

For most students, the linguistic transition from home to school is smooth: a standard English is used in both and the socio-cultural milieus of the family and school complement each other. In the cases of immersion programs (whether in official or heritage languages), the complementarity of home and school environments makes manageable for students most problems caused by language differences between the school and home.

But for other students, many of whom are concentrated in the inner-city, Indian reserves, and Native communities, the language transition from home to school is not smooth and a primary source of educational difficulty. These are students who tend to be members of visible minorities, whose language is not used or accepted by the wider community, whose parents are barely literate or must spend long hours away from home working in order to survive, and who find the school to be a new environment with a new language, staffed perhaps by people who may be somewhat less than accepting of their language. In many respects, their chances for the "normal" development of thought and language are blocked.

The opportunities of these students for success are limited at best. Because of their struggle to learn a new language and because of sometimes unapproving environments in schools, their development of thought is put on hold for months or years. Often the result is semi-lingualism, in which students become proficient in neither English nor the language of the home. The other results are too familiar: academic deficits which become greater as they move through the school system; failure; diminished pride; and withdrawal from school.

This group accounts for many of those who do not succeed in school. When linguistic and socio-economic "disadvantages" combine, the likelihood that students will do well is small.

FOR EXAMPLE

Consider the meaning and implications of the following comments made by a teacher in the inner-city:

"At first, I had a hard time even getting my students to talk to me. They wouldn't respond in class. When I said, 'Hello,' only some of them would smile or nod. It was strange, almost as if they wanted me to ignore them. But now they respond; I guess they trust me. But honestly, sometimes I wish they didn't because the kids swear and use bad language. Yet some of it is very forceful talk, and I try to show them that. I accept their statements rather than be shocked by them, and I go on from there. They've got humor and are full of stories. In art, they say a million things, non-verbally of course. It is us who are hung up on words."

SOME QUESTIONS

1. What languages are spoken by students who attend your school?

2. How would you describe the fit between the school and the families of your students in socio-cultural and linguistic terms?

3. What plans or programs have you developed for students who come to school speaking little or limited English?

PEERS

One of the consequences of the invention of the idea of adolescence at the end of the nineteenth century has been the widespread belief that young people are different--that they have a different culture, a culture which confronts them relentlessly with pressures to conform, usually to values, norms and codes of behaviour which are anti-adult if not anti-social.

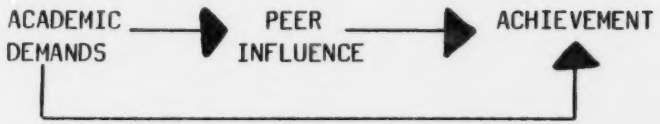
Educators have not been immune to this belief. Not surprisingly, the adolescent sub-culture and other peer influences on school effects have become the subjects of much theory, research and professional speculation. This research has focussed on: peer groups outside of the school, often in the mode of ethnographic accounts of some street corner society; peer groups which operate within schools; and peer groups in classrooms.

From theory and research on peer processes within schools we can tentatively conclude that the informal social organization of schools operates at two levels. The first is global and consists of the characteristic demands, features or emphases of the school in terms of relationships among students. The second level is that of the reference group, that is, the specific group to which the individual belongs or aspires to belong and which influences individual attitudes, values and performance.

Peer influences on achievement and attitudes toward (further) education are thought to operate in one of two ways. One is directly, independently of other influences in the school.

PEER INFLUENCE ⟶ ACHIEVEMENT

The other is as an intermediary between the academic demands of the school and the student. As an intermediary, it can, in effect, filter out or reinforce academic demands in the school.



In whatever ways they operate, peer influences are present. Peer influences are modestly, but systematically, related to achievement and plans for further education when ability, academic values and socio- economic status are controlled and, regardless of the measure of peer influence, peer effects are smaller than the effects of family encouragement, family education, the student's own ability and attitudes, and classroom climate or morale.

FOR EXAMPLE

The following statements were made by high school students to describe their orientations to education. How representative do you think these statements are of the views of students?

"No one here is planning careers in science."

"Students here help each other with their studies."

"Few students here try hard to get on the honor roll. A 'B' is good enough for most."

"Many students here seem bored in class."

"Having a nice car is important if you are going to be looked up to."

"Students here admire students who are bright and do well academically."

"I don't know. How much do social workers make?"

SOME QUESTIONS

1. How would you describe peer group influences in your school?

2. What seems to be their relative impact on achievement and behaviour in the school?

3. Have you tried to alter or strengthen these influences through such devices as student councils, clubs, newspapers, assemblies, dances, etc.? What is the range of possibilities for increasing the academic orientation of peer groups within your school?

THE SYSTEM ENVIRONMENT

The educational system of the province is structured in levels, from the province to the division or district, to the school, and to the classroom. From both experience and research we know that the school and classroom make the most difference to student learning and thus ought to be the main focal points of planning for improvement.

But we should not move from this conclusion to the view that these other levels ought not to be considered in the improvement process. In a strict sense, the central administration of a school system is the immediate external environment of schools within the system. And the province establishes the general framework of policy and resources within which all schools in the province operate.

These other levels, and particularly the central administration of a school system, make fundamental decisions about the parameters within which schools operate. These include allocation of budget, hiring policies, negotiations with unions, relationships with organized and unorganized community groups, the selection and purchase of books and materials, the approval of courses and programs, class size policy, and special education services. This, of course, is just an illustrative, not an exhaustive, list. These decisions influence both the viability of schools and the teaching and learning activities which can occur within them.

Decisions and actions at these other levels also combine to create a climate of motivation for principals and teachers. Some systems seem to be characterized by strife and hostility; others, by disinterest; and still others, by mutual regard and respect. All are characterized by financial restraint.

It is clear that these matters will influence the attitude and enthusiasm which teachers and principals bring to their work in schools. It is also clear that people in schools are more likely to launch improvement programs if central administrators have a sustained commitment to quality education, support the efforts of teachers and principals, give them room to experiment, and hold them responsible for results.

FOR EXAMPLE

Consider the following statements from teachers about the system environments in which they work.

"In this system it doesn't matter what you know, it's who you know."

"They don't know what's going on in my classroom and, as long as the kids seem happy and the parents aren't complaining, they don't care."

"The last central office evaluation I got was a joke. The Superintendent was in my classroom for twenty minutes and then shook my hand and gave me a glowing report. I know I am good, but I still would like some real feedback."

"These curriculum revisions have me worn out. I feel like I'm being asked to do more and more but with less and less recognition and support."

"If it weren't for the kids, I would look for another job."

SOME QUESTIONS

1. Can you identify the important system variables which influence your work and your satisfaction with it?

2. How do these variables influence your work? What effect do you think they have on student learning and development?

3. What steps have you taken to ensure that you receive adequate support for your work?

IN SCHOOL ENVIRONMENTS

Statistically speaking, there is more variation in student development, behaviour and achievement within schools than there is between them.

SCHOOLS

"If you want to alter a social system, you'll get much further if you have a map of it." Could anyone argue with such advice?

Not in the abstract, perhaps. But at the moment in education we may have too many maps of schools, not all of which are helpful in attempts to improve it. We have maps of the common properties of schools, showing schools to have diffuse goals, an uncertain technology, coordination and innovation problems, and a location of relative powerlessness in the system. Structural maps highlight features such as size, resources, facilities, programs, staff-student ratios, and administrative and instructional organization. Frame maps portray the various constraints on schools: class size, time available, access to resources, curriculum processes, and the like. Sociological maps are numerous, depicting schools as unusual work-places (classrooms are isolated and teachers work with children, not other adults), as particularly subject to leadership influences, or as rather arbitrarily shaped social systems.

While such maps give us perspectives from which to examine schools, not all of them are helpful in attempts to improve schools. It is important to understand that, as a consequence of compulsory attendance, schools become custodial as well as educational institutions. It is useful to recall the arbitrary nature of the graded structure of most schools. But ultimately these understandings are of limited help because in such respects most schools do not seem to be alterable--for better or worse, the public and educators want them to be that way.

And so we need other maps. Fortunately, there may be some emerging from the recent search for practices which make a difference to student achievement, behavior and development. While we must be cautious about this work and its implications for practice, there is beginning to emerge a picture of the instructionally effective school as one which provides a satisfying and productive working environment for students and teachers and which:

1. has clear educational goals which are supported by the community;

2. emphasizes and recognizes student achievement;

3. collects information regularly about methods, materials and results in all classrooms;

4. is marked by consultation between teachers and administrators, active programs of staff development, and support for the instructional efforts of teachers;

5. shows consistency in curriculum and teaching practices; and

6. has a climate marked by commitment, high expectations, and determination that students will succeed.

FOR EXAMPLE

The following are excerpts from the talk of teachers about the schools in which they work:

"This school is a terrific place to work. We have a much better system than we used to have. It is very well organized as far as students are concerned."

"Dave may be a good paper administrator, but he is lousy with staff."

"I want the principal to back me up, but otherwise to leave me alone."

"I was really angry the other day. Dennis asked me to serve on the P.D. committee to plan an in-service for the staff. Then he tried to peddle that packaged stuff on us."

"I used to want you to visit my classroom. But now I'm not so sure. You are a good teacher, and can do those things you suggest. But I'm not sure I can do those terrific things. I guess you make me feel inadequate."

"I really enjoy this school. There is a lot of personal and social support for teachers here. And we do a lot of good work with kids."

SOME QUESTIONS

1. How would you describe your school? Imagine you were speaking to a teacher new to the school. What would you tell that person about the structure, norms, myths, climate and procedures of the school?

2. How do these influence teacher and student motivation and effectiveness?

3. What steps have you taken to make the working environment of your school more productive and satisfying?

CURRICULUM

For purposes of analysis, curriculum can be thought of in terms of four levels, manifestly in harmony with each other: a public statement of expectations for schooling; a map for teaching and learning; a plan for the use of time in schools; and the materials and activities in use in classrooms. Each level serves as the platform for the level which follows it.

At the first level, the tests of curriculum are political. Here the concern is with the degree of public support for the goals of the school. At the second, even these tests are institutional. As already noted, an effective school is marked by a clear sense of purpose, consultation between teachers and administrators about school programs, consistency, and the regular monitoring of student progress. At the third level, these tests are professional. The variables which influence any plan for the use of time in schools include: the organization and complexity of tasks which students are to perform; the clarity of intentions and instructions; and pace of, and amount of time allocated to, instruction. And at the fourth level, the tests are those of craftsmanship. Quality is judged in terms of action: what is done and what is accomplished in classrooms.

So considered, the analytic tests of curriculum may be different from the day-to-day curriculum issues confronting teachers. In practice, most teachers experience the curriculum as one of the "givens" of teaching. It represents what they are expected to do. The practical problems of making the curriculum work with particular groups of students are pressing.

How is a curriculum guide to be used: as a target; a source of objectives; a diagnostic and reteaching aid; a basis for critiquing textbooks and developing new materials when needed? What curriculum supports--textbooks, other materials, achievement tests, and so on--are needed? How can the curriculum be made to work with a given group of students? How can the material be made interesting? Does it need to be changed in order to make it appropriate for students? And how does it fit with the school program? Will the work adequately prepare students for later work at another grade or another level?

The curriculum as it is experienced by students may be another matter. Familiar concerns here have to do with appropriateness and interest. Less familiar but perhaps more important from the point of view of the student are transitions from one level to another, and coming to grips with expectations that may differ greatly. Many students have particular difficulty with the transitions between grades three and four, six and seveh, and nine and ten. The reasons for these difficulties may be systemic.

FOR EXAMPLE

One way of seeing how teachers experience the curriculum is to examine the lesson plans they produce. What follow are excerpts from the plan books of teachers:

"Review examples of long "i" words--wise, I, eye, Simon, etc. Write in sentences on board. Do worksheets. (45 minutes)"

"Math, page 25. Discuss examples 1 to 4. Assign examples 4 to 40. Avoid examples 45 to 52."

"Demonstrate and give examples of pulleys. Do worksheets. Assign unfinished work for homework."

Another way is to listen to teacher talk about programs:

"We're being asked to do more and more with less and less support."

"I wish we could afford new texts."

"Have you got any games which can help me teach 'borrowing' in subtraction?"

SOME QUESTIONS

1. Does your school have a set of goals and objectives? Are the texts and other teaching materials consistent with the goals and objectives? How do they fit with assessment instruments and procedures?

2. Are programs consistent throughout the grades and do they build from one grade or level to the next?

3. Do staff development programs complement the curriculum of the school?

There are, of course, ways of thinking about the curriculum of schools. Another analytic system distinguishes between the explicit, implicit and null curricula of schools. These refer, respectively, to: the student behaviours and learnings which are openly or manifestly sought through the curriculum (for example, achievement in mathematics or attendance at school); the student behaviors and learnings which are an implicit or hidden part of the curriculum (for example, learning to work independently of the teacher); and those behaviors and learnings of students in which teachers and administrators have no instructional interest.

Teachers, though, tend to make another distinction which is important to them--that between the curriculum of the classroom and the curriculum of after-hours, hallways, playgrounds and streets. In some settings this is a controversial issue because it raises questions about the role of the teacher and the boundaries between classroom duties and non-classroom aspects of being a teacher. In extreme cases, teachers have felt the need to "work to rule," virtually withdrawing from all activity other than teaching in classrooms; at issue have been matters such as noon-hour and playground supervision of students, participation in extra-curricular activities, and compensatory time off for physical education teachers where the boundaries between the curricular and the extra-curricular are very unclear.

For the most part, however, teachers are more or less actively involved with students in a great many settings outside of classrooms. This is because they have found that the relationships which they develop with students in non-classroom settings, whether in formally organized extra-curricular programs, in attendance at student dances or in casual encounters on the playground, carry over into classrooms and affect the quality of the bonds that they are able to establish with their students. It may also be that these bonds are particularly important for those students whose interest in school is dependent upon their relationships with teachers.

FOR EXAMPLE

One way of thinking about the importance of the extra-curricular part of schools is to reflect on the comments of students:

"I really liked him. In class, he was a really strict teacher. But he spent a lot of time with us outside of school. I especially remember the time he took us to his place."

"She's all right I suppose. But I saw her once in the shopping center with her husband and she didn't even introduce me to him. It made me wonder what she really thought of me."

And those of teachers:

"I'm really glad I took the kids to camp this year. I got to know them a lot better. Maybe I'll do it earlier in the year next time."

"I wish they would ask us to do these things, and not just assign them to us. I'm quite willing to do something, but I don't know anything about water polo!"

SOME QUESTIONS

1. What contacts do you have with your students outside of classes?

2. How do these contacts influence the quality of your relationships with your students or contribute to your ability to motivate and teach them?

CLASSROOMS

Classrooms are complex places, peopled by students and teachers with widely varying interests, aptitudes and ways of behaving. In them, we expect teachers and students to make reasonable adjustments to each other, creating settings which, whether "child-" or "teacher-centered," are orderly and harmonious environments, conducive to performing the work at hand.

Why do certain teachers and students behave in the way they do? And what effects do these behaviors have? One way of approaching answers to these questions is to consider some of the key issues which confront teachers and students as they work together in classrooms. These include issues of: constitution; time; organization; teaching and coping cycles for teachers; and effort and intermittent working cycles for students.

Constitutional issues concern the norms and rules governing student and teacher behavior and work in classrooms. We know that better classrooms have rules and norms which are clear, few in number, understood and accepted by teachers and students, established early, and aimed at making classrooms which are supportive places for student and teacher work.

Time is an important commodity in most classrooms: time for the curriculum, for meeting individual needs, for handling visitors and interuptions. Many teachers feel under constant pressure to budget their time: "There's not enough time for the basics." "If I spend all my time talking to the whole class I have none left over to help individual students."

It is in this way, as well as that of philosophy, that organization becomes crucial. Whole class teaching, grouping, individualization, and worksheets represent different responses to the issue. A major dilemma for teachers is that individualization seems to offer the only satisfactory way of dealing with the variety of student needs in classrooms, but the most effective approaches to instruction involve substantial amounts of whole class teaching. The compromise often seems to be a presentation followed by seatwork with worksheets.

The resolution of these issues leads to patterns of teacher and student work in classrooms. And interesting contrasts between the "busyness" of teachers and that of students can emerge. In individualized classrooms, for example, teachers are very busy; but in them students are on their own, working in isolation from the teacher and their classmates, often waiting for some time for the teacher's attention.

For teachers, the pattern seems to be one of coping and teaching, and, hopefully, striking the best possible compromise between the two on a daily basis. For students, the pattern may be one of managing their effort--working independently, working intermittently, or working only when under the eye of the teacher.

FOR EXAMPLE

Consider and discuss the following comments from teachers about their work in classrooms:

"I used to shout a lot. But then I realized it just made matters worse. So I stopped and it has become a lot better."

"I tried learning centers but they didn't work for me. You have to be extremely well organized for that. I didn't have time to prepare."

"I didn't want to do it that way, but I felt forced to by the kids. They just weren't mature enough."

"I've decided to throw away my worksheets. The kids found them boring and a waste of time. And I really hated marking the things. I wonder how it will go?"

"I had a good day today! If only every day was like today. Then teaching would be a real pleasure."

"If it weren't for Jason and Darren, this class would be terrific."

SOME QUESTIONS

1. When do you feel most successful in teaching? How do you act? How do the students behave?

2. What actually happens in the classroom when you are successful?

3. Can you reconstruct the things that lead up to, and take place in, successful lessons?

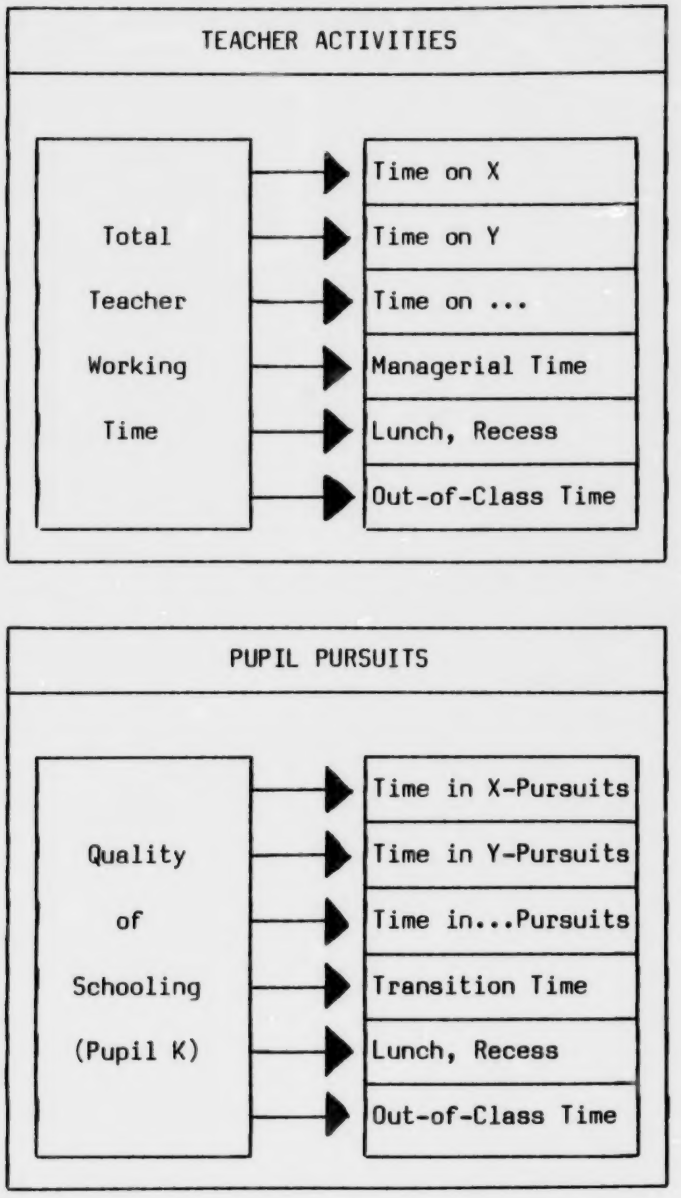
4. Do you know why you are being successful?

When interpersonal support is low, the relationship between direction and achievement is negative. Where support is high, the direction-achievement relationship is reversed, and positive.

THE AMOUNT AND USE OF SCHOOL TIME

Recently, there has been a good deal of public and professional interest in school time, especially in total hours of schooling, the allocation of time to specific subjects, and what has come to be called "time on task." This interest has been stimulated by several factors. One, it seems intuitively obvious that the more time one spends on a task, the better one will perform it and that no time will result in no learning; time seems to be a determinant of learning. Two, it has become the object of attention in recent American reports on education, many of which have recommended lengthening the school day and year and increasing the number of years of basic schooling. And three, time is easy to measure.

From the research that has been done in this area, it might be concluded that the allocation of time to specific subjects, and to particular areas within subjects, varies widely. In effect this may give some students more opportunity to learn some parts of the curriculum than others. Even so, time on task is neither a weak correlate nor a prime determinant of learning. It seems necessary, but not sufficient to learning and some teachers seem able to create a task-oriented environment which enables students to use time more productively, a goal which everyone can support.



FOR EXAMPLE

Teachers vary considerably in their use of classroom time. Consider and discuss the significance the differences between the following two teachers in a thirty minute lesson.

Activity	Minutes Spent A	Minutes Spent B
a) getting the attention of the class	.5	2.0
b) getting teaching materials in order and ensuring that students have books, paper, pencils and other material at hand	1.0	2.0
c) presenting information, asking questions, engaging in discussions, conducting demonstrations, etc. with the whole class	13.0	5.0
d) handling disruptive student behavior	2.0	5.0
e) supervising students completing worksheets	5.0	8.0
f) working at the desk, perhaps marking student work, until called upon by individual students	3.0	4.5
g) getting them ready for their next activity (e.g., recess)	1.0	2.0
h) working with groups	2.0	.5
i) other activity	2.5	1.0

SOME QUESTIONS

1. How do you schedule your school day?

2. Which subject and skill areas receive the most time? Is time reflected in the quality of student work in these areas?

3. Are certain parts of the school day prime learning time? How do you use them?

TEACHING STYLES

A teaching style refers to the set of activities and behaviors that are characteristic of a teacher's preferred kinds of task-oriented and managerial interactions with students. These interactions may involve conversations and gestures, or they may be silent. Task-oriented interactions range from open-ended questions to simple guidance about what to do next or the silent demonstration of a piece of equipment. Managerial interactions range from carefully planned sets of instructions, to disciplinary commands to students or stony silence calculated to influence student behavior.

From research and observation in schools we can conclude that teachers tend to adopt different styles, styles which vary in their effectiveness.

One style is highly individualized. Teachers who adopt this style make considerable use of individual attention, and rarely develop lengthy or challenging conversations with their students. They often find themselves in a situation where every child except one is unattended. There is constant pressure to move from one child to the next, with interactions being brief, simple and concerned with correcting or guiding work.

Another style is to work with the whole class, devoting relatively little time to individual interactions or to time in groups. Teachers using this style place emphasis on problem-solving and ideas as well as skills, and make greater use of questions, particularly in relation to whole class work.

Other teachers make much use of group work. Interactions with students tend to be largely didactic or concerned with feedback on work already completed. The strategy seems to be used for its organizational advantages rather than its educational possibilities.

Other teachers change styles infrequently, beginning by using one of the three strategies just mentioned but, later on when they feel they can achieve more by a change, switching to one of the other styles. Teachers in this sub-group find a style that works with students, and maintain it consistently.

Finally, there seems to be teachers who change styles frequently, moving often among the three strategies, changing styles by plan or whim.

It can be predicted, with empirical support, that those who work with the whole class or change styles infrequently will be most effective in achieving a wide range of outcomes and preference for style is a personal trait of teachers, rather than a reaction to a different set of students.

FOR EXAMPLE

Consider the following comments from teachers about their styles:

"You teach a lot on your personality in this school. You have to. Otherwise the kids won't trust you.

"Because I have to adjust to my students, I do a lot of individualized work. When I started I was not successful at it. But with experience I learned how to be extremely well organized in my mind. Now it works fine."

"I like to conduct a lot of group discussions, things like that. For example, I begin most lessons on composition with a group brainstorming activity. It gets them all involved. And it really helps the weaker students."

"Did my math lesson every bomb today. I gave the whole class a worksheet, and then made arrangements to meet with small groups at the board for in-depth work. Maybe I didn't give them enough work. Or maybe I got too engrossed with students at the board. All I know is that half way through the period they were climbing the walls."

SOME QUESTIONS

1. How would you describe your teaching style? What mix of interactions is most characteristic of your work as a teacher?

2. To what extent is your style a projection of your personality and temperament?

3. Have you ever tried to change your style in order to become more effective in the classroom?

INSTRUCTIONAL SYSTEMS AND TEACHER BEHAVIOR

In recent years there has been much interest in the design of systems of instruction to increase achievement and in the identification of teacher behaviors which are consistently related to student achievement. From all of this research, and it is voluminous, it seems fair to draw the following conclusions.

No single system can be used in all subject areas or grade levels, or for all purposes equally well. No single behavior (such as asking higher order questions), taken on its own, makes much difference to student achievement, development or behavior. Clusters of behavior, or styles, do make a difference. We know most about teaching for cognitive outcomes, and considerably less about the promotion of problem-solving, personal and social development, and creativity. What is known about the promotion of cognitive outcomes may not apply to teaching aimed at other objectives.

Cognitive and skill growth is greatest when teachers:

1. carefully plan instruction;

2. review briefly prerequisite skills or information and use other advance organizers;

3. stick close to the objectives to be tested;

4. focus on meaning, not memorization;

5. actively explain and demonstrate concepts, using visual aids and many examples;

6. assess student comprehension by asking many different types of questions;

7. have all students work problems or prepare answers to questions;

8. call on students sytematically and wait for students to respond;

9. explain why answers are correct or incorrect;

10. answer student questions and reteach using different approaches, explanations and examples;

11. move rapidly from one concept to another as soon as students have grasped the main idea;

12. maintain momentum;

13. are skilled and cautious in the use of organizational devices such as groups and worksheets; and

14. assign limited and carefully planned homework at which students are likely to be successful and mark it promptly.

FOR EXAMPLE

One of the most important teacher behaviors is beginning a lesson and making a smooth transition from management to teaching. Consider the differences between the following two examples.

"O.K. Let's see who is here today. Because we'll be talking about the sea today, see if you can name a sea creature when your name is called."

"Come on now, settle down. put your pens and math homework away. Mouths shut, turn around, look at me. Today we are going to talk about passports. Michael! I prefer to see your faces rather than your backs. Now, we are going to get on with passports. Dean, you too!"

AN ACTIVITY

Plan a lesson oriented to cognitive outcomes, taking into account as much of the foregoing as you can in one lesson. Make arrangements to: audiotape the lesson; videotape the lesson; or have a colleague observe and keep a verbatim record of the lesson. Then prepare a transcript of the lesson. Finally, analyse the transcript, using the foregoing points as items to consider in the assessment of your lesson.

Yet there is more to education than the acquisition of facts and the mastery of skills. As development, education also involves changing how we think: learning more complex and valid ways of understanding ourselves and our environments, more differentiated conceptions of beauty, and less arbitrary distinctions between right and wrong.

To understand how these changes occur it is useful to refer to Piaget's work on the development of thinking and his distinction between accommodation and assimilation in learning. Accommodation is the process through which we learn basic concepts and new ways of thinking (to those accustomed to the language of stages, this is the process of growth from one stage to the next); its essence is the rational reconstruction of experience. Assimilation (which is the process of elaboration within stages) involves the application of concepts already known to a broadening range of new cases or situations. Having grasped a concept, we become proficient in its use by applying it appropriately to probleme, transferring it to new cases, completing additional examples; the key ingredients are repetition, elaboration or transfer.

Quite reasonably, most teaching and student work seems oriented to assimilative learning; it is the type of learning to which the types of teaching described earlier apply best.

But, how should we approach accommodative learning and the teaching of new concepts and ways of thinking? The following six propositions seem warranted.

One, because of the differences between assimilative and accommodative learning, different approaches to teaching seem needed. This should not be taken in either-or terms; nor should what follows be construed as support for some naive form of "discovery learning."

Two, the teaching of basic concepts should view learning as a process of conceptual change.

Three, conceptual change has a number of social requirements--a degree of intimacy between teachers and students, authority of expertise rather than of command, trust in the teacher's skill even when students do not immediately understand what the teacher does, and mutual respect.

Four, conceptual change requires a setting which shows the inadequacy of old concepts and makes new concepts plausible and comprehensible.

Five, the role of the teacher is to organize this setting and be a model of competent performance.

Finally, in the teaching-learning cycle, the concept to be learned must be demonstrated (with the teacher doing "out-loud" problem-solving throughout the process), learners must practice, and the key element is feedback, showing where performance is inadequate and explaining how it can be improved.

FOR EXAMPLE

A teacher wished to explore with her students ideas about competition and cooperation. To demonstrate the effects of unfair competition, she invented a brief game, divided the class into two groups, gave one group an advantage and allowed it to win and receive a prize, much to the dislike of the losing group. Then, to show the effects of cooperation, she used a jigsaw game, in which the game could be won only if everyone contributed. Following this demonstration, the teacher dealt with the problem of cooperation and competition in society, helping students to reconstruct the experiences they had just gone through in her classroom, and to reach conclusions about their effects on society.

SOME QUESTIONS

1. How do you approach the teaching of basic concepts in your classroom?

2. What approaches have you found to be most successful?

STUDENTS

In schooling, especially through Grade 9, we may over-emphasize individual student differences of aptitude and motivation and over-rely on them as explanations for student success and failure in schools. Teachers influence pupil behavior, more than vice versa; pupils change their behavior to suit the system created and maintained by the teacher. And when student ability is considered in relation to the curriculum, little will be found in the curriculum through Grade 9 which cannot be mastered by virtually all students, albeit with varying degrees of effort. Consequently, this section emphasizes, not the psychological characteristics which are presumed by many to determine achievement, but student responses to the work and ways of working in classrooms.

Students seem to have characteristic ways of relating to teachers. Some students tend to be busy at their work and associated routine activities for much of the time, but seek out the teacher much more frequently than other students. They seek constant feedback, and return time and again to the teacher for work to be checked, discussed, done again if necessary, or praised. They often initiate much of the student-teacher interaction in which they are engaged, or are among the first to respond to undirected questions or requests from teachers.

Other students typically avoid rather than seek or provoke the teacher's attention. They tend to spend most of their time at their work space, and if the teacher looks in their direction, the teacher will see them working; but the moment the teacher's back is turned, they will continue talking with their neighbors, usually about matters unrelated to school. But these students are not just time-wasters: their achievement levels are not low; they particularly enjoy lessons such as art, where they can work and talk at the same time; and they are often given work which is not sufficiently demanding or which does not require much effort.

Still others interact infrequently with the teachers or other pupils, and spend most of their time working alone. They have little conversation with other pupils, and little interaction with the teacher. Most of their dealings with the teacher are through the whole class or a group. Much feedback comes from just listening, not raising questions. In some ways, these seem ideal students: hard-working, successful, quiet, and unobtrusive. But in other ways they may be too one-sided, gaining success at the expense of isolation.

These styles are responses to the situation of the classroom. Some students find work uncongenial and seek to relieve boredom through talk and other distractions; both talk and distractions are largely dependent on the teacher's capacity to make work interesting and on the amount of room for maneuver given by the teacher. And most students gradually learn that, for better or worse, working alone and unobtrusively is the preferred mode in most schools.

FOR EXAMPLE

Consider the following brief exchanges between teachers and students in classrooms:

Teacher: Today, we are going to take a trip.
Student: Oh, jeez, Lorraine. Not again. The last one was boring.

Teacher: Jim, can you and I talk?
Student: Back off, man. I'm not ready for this.

Teacher: Today we are going to do monster math.
Students: Hooray!

Teacher: Mary, I like the poem that you wrote. Can I share it with the class?
Teacher: Mary?

Teacher: Who can tell me what you get when you multiply 52 by 4?
Student: Me, me!
Teacher: Not you John. Anybody else?

SOME QUESTIONS

1. How would you characterize students in your class in terms of their relationships to your style? Do some respond more quickly and enthusiastically than others? Are there some with whom you have relatively little contact?

2. To what extent is student behavior a reaction to conditions you have created? Say, for example, you allocate some time for desk work at the end of a mathematics lesson. How much work do you give? And how much time is available? If you give too little work for the time available, do you see a rise in the amount of intermittent working in class and in the amount of attention you have to give to maintaining order?

ACCOMPLISHMENTS

"Knowledge, action, and evaluation are essentially connected. The primary and pervasive significance of knowledge lies in its guidance of action; knowing is for the sake of doing. And action, obviously, is rooted in evaluation. For a being which did not assign comparative values, deliberate action would be pointless; and for one which did not know, it would be impossible."

C. L. Lewis

We begin inquiry into the accomplishments of schooling by recalling earlier "ideas of quality." Quality education, it was asserted: brings virtually all students to a challenging level of performance; provides opportunities to all for further growth; promotes the development of students, teachers and others; and is marked by the fair treatment of persons within schools.

Consider the accomplishments of schooling in terms such as these is a difficult task. The difficulties are of at least two kinds: such terms inevitably evoke argument and debate, calling into play political (in the best sense of the term) processes which make some persons uncomfortable; and problems of specification and measurement.

It is important that this debate take place, but within an atmosphere of equality and respect. Given a common commitment to the improvement of schooling, such debate clarifies possibilities and alternatives for development and generates enthusiasm for further work.

Problems of specification involve attaching definition to previous ideas of quality. What are to be the agreed upon levels of accomplishment expected of all students leaving the educational system? What are the problems associated with setting the level too low or too high? For example, what would follow from establishing as the minimum literacy level for all students, the ability to read a daily newspaper with comprehension and critical awareness? Or in numeracy, establishing as the minimum level the ability to handle equations with one unknown and problems of ratio and proportion? And what do we mean by further opportunities, development and fair treatment?

Also needed in some cases are indicators or measures of quality. And so we come to the measurement controversy. We need tests, in most cases better tests than those now available. We need other indicators of quality as well--indicators developed by people in schools designed by them to assess whether they are accomplishing what they intend. All in all, in measurement we should look for inclusiveness and balance, incorporating achievement but not restricting ourselves to it, and we should seek to avoid the excesses which accompany the too-literal use of behavioral objectives and skills lists.

One final point. Educators often worry about the use of test results, in part because they do not want inappropriate comparisons or judgements made. Everyone shares their concern for premature judgements based on incomplete information. But experience indicates that non-educators handle information wisely and share educators' commitments to improving the quality of education.

ASPIRATIONS	ILLUSTRATIVE GOALS	POSSIBLE MEASURES/ SOURCES OF INFORMATION
Bringing virtually all students to a challenging level of performance.	Accomplishment of grade appropriate goals of literacy, numeracy, and so on. Acquisition of grade appropriate knowledge.	Performance on provincial assessment tests. Follow-up studies of graduates. Promotion and failure data.
Ensuring that all students have opportunities which will enable them to reach their potentials beyond accepted levels of achievement.	Availability of elective, extra-curricular and enrichment activities. Opportunities for self-directed study.	Information on participation rates. Information collected by observation in the school.
Promoting the development of persons within schools, enabling them to acquire more complex and valid conceptions of themselves and their environments, extended appreciations of goodness, beauty and truth, and the ability and motivation to act on the basis of these.	Acquisition of intellectual skills such as problem solving and critical analysis. Performance of community service. Acceptance of personal responsibility. Demonstration of moral awareness and behavior.	Numbers of students serving as community volunteers. Community fund raising activities conducted by students and staff. Presence or absence of fighting, stealing, lying, etc.
Treating fairly all persons within the school.	Opportunities for consultation and equal involvement. Opportunities for appeal and other protections against capricious action. Discussion of constitutional issues.	Information collected by observation in the school.

To approach an examination of the outcomes of education in your school systematically, you may wish to create an outcomes profile.

The following sets of questions are "prompts", intended to stimulate you to think about the elements of such a profile. Do not let what follows overly restrain your observation. Use your judgement and intuition. Discuss the matter with other people. If you create such a profile, feel free to add or delete items.

YOUR STUDENTS

1. How many students do you have?

2. What percentage of your students attend school 95 per cent of the time or more? 90 percent or less?

3. How many of your students have special needs?

4. What percentage of your students have been failed one or more times?

5. What percentage of your students have been assigned to remedial work in mathematics or language arts?

6.

7.

STUDENT ACHIEVEMENT

1. Do you administer standardized achievement tests or the Manitoba Provincial Assessment tests to your students?

2. When you last administered such a test, what were the results in mathematics and language arts? What percentage of your students were at, above, and below expectations for their grade?

3. How well do your students perform on teacher-initiated tests?

4. What percentage of your students are not likely to complete their year's work and will have to be considered for failure, "social promotion", or special support services?

5.

6.

STUDENT BEHAVIOR AND DEVELOPMENT

1. How frequently do incidents of willful damage to school property occur?

2. How many fights among students and incidents involving disrespectful behavior toward adults do you have to deal with?

3. What percentage of your students are involved in in-school service activities (e.g., as tutors of younger children or school patrol members)?

4. What percentage of your students are involved in out-of-school service activities (e.g., as Cub or Brownie leaders or as visitors to senior citizens)?

5. How many activities designed to raise funds for charitable purposes are your students involved in each year?

6.

7.

PRIORITIES FOR DEVELOPMENT

The search for quality in education must not be seen as a search for some unattainable perfection.

For many reasons--resources, deadlines, fatigue or saturation--the processes of study and the accumulation of information must come to an end. Establishing priorities and making commitments to act on them are the necessary next steps.

Where to go from here? In one sense you will be fortunate inasmuch as there are many opportunities and avenues open to you. In another sense, though, you must begin to make difficult choices and choose specific directions from the many possibilities present.

Difficult as these choices may be, there is reason to be optimistic and confident. Schools do indeed make a difference. Altering conditions and practices in schools can lead to increased student achievement, development and satisfaction and to the enhanced development and satisfaction of teachers and administrators.

There are many ways in which you might go about selecting priorities. The following steps illustrate one approach.

Begin by formulating an overall impression of the school or by identifying the themes that have been recurrent in your thinking about the school. You may wish to pay particular attention to the current stage in the development of your school. At this stage in the history of your school, how would you characterize it? Is there a sense of progress or opportunity? A feeling of satisfaction with what has been accomplished in recent years? Does the school have a sense of its own future, and a feeling of determination to accomplish it?

Review your material from the accomplishments section of this guide. Are student achievement, development, behavior and satisfaction what they could be? Are they what you want them to be?

Then, review your material from other sections of this guide. Try to identify variables which, if altered, are most likely to lead to improvement. Pay particular attention to those which can be altered through the efforts of teachers and administrators. Select these as your priorities for development since you have concluded they will give you the most leverage in your attempts to enhance the quality of education in your school.

SOME EXEMPLARY PRACTICES

In this section, a few promising educational practices are identified. More information (in the form of references, additional examples, sample materials and staff support) is available on request from Manitoba Education.

COMMUNITY INVOLVEMENT

It is known that schools which actively elicit community involvement and support also achieve more. It may be that schools need to broaden substantially their relationships with their community. Possible actions include:

- employing specialists in some cases to ensure better school-community-family relations

- arranging twinning programs between schools and local businesses and employers. Vancouver, for example, has a "Partners in Education" program

- encouraging local organizations, business and labor groups to become involved in school affairs. For example, in some of the ghettoes of the larger American cities, the National Association for the Advancement of Colored People offers students awards for attendance.

FAMILY AND PARENT INVOLVEMENT

All parents are highly concerned with quality education. Many, however, are not sure that their involvement is welcomed or do not know how to contribute to the education of their children. Promising practices include:

- improved systems of reporting to parents, with frequent contact with parents (including home visits)

- parent education and support programs. These are central features of, for example, the high school transition program at Margaret Barbour Collegiate, The Pas, Manitoba

- volunteer programs, designed to bring parents and other adults into schools, again with educationally meaningful roles to perform. One example is the speakers program of Creative Retirement, Manitoba's Seniors in the Schools Program

- child development centers which provide parents with opportunities to observe children, information on child development and rearing, toy and book lending services, and the like. A Manitoba example is that at Ebb & Flo School in the Frontier School Division.

PEERS

While peer influences on education are not as great as those of home and classroom environments, we should not conclude from this that they are unimportant. Ways in which students can help include:

- peer tutoring

- cooperative learning, in which cooperation and help among students is an integral part of the teaching and learning process. The leading researcher and materials developer in this area is Robert E. Slavin, Johns Hopkins University. See his "Student Team Learning: A Practical Guide (1983) "

- involving students in identifying issues in the quality of teaching and in school wide efforts to support good teaching. This was the thinking behind the work of a California group. The Citizens Policy Center, which resulted in Student Views on the Quality of Teaching: A Manual for Student Involvement.

LANGUAGE

In most communities and schools, the language of instruction is taken for granted: English and, increasingly, French (whether immersion or Française) are widely and effectively used.

But there are a number of communities in which language is problematic--especially in the inner city, Indian reserves and native settlements. In these cases, special approaches to language may be needed:

- English as a Second Language, language development, and Child-Centered, Experience-based Learning (CEL) represent special, systematic ways of providing instruction in English. David Livingstone School in the Winnipeg School Division is known for its work in this area

- bilingual and language shift programs as ways of building initially on the family language of the child and on the language and intellectual skills which children bring to school. This enables them to benefit immediately from instruction; they do not have to wait until they understand English before they benefit. An example of the benefits of this approach as well as of the practical difficulties which are encountered in it, is to be found in the school in Cross Lake, Manitoba. A useful reference is Jim Cummins' Bilingualism' and Minority Language Children. (OISE, 1981).

INSTRUCTION

The quality of teaching is an especially important determinant of student achievement, development and satisfaction. Instruction which is clear, well-organized, and challenging seems to be most effective in achieving a wide range of outcomes. A number of systems have been developed with these and other qualities in mind, including:

- cooperative learning

- mastery learning. Based on the work of Benjamin Bloom, it has been widely and effectively used. It seems especially effective with minority students. This approach has been used with success in mathematics in Mapleton School, Lord Selkirk School Division.

As well, professional programs on teaching skills are available, some commercially, and others through:

- the Manitoba Teachers' Society, Project TEACH

- Project Quest: Teaching Strategies and Pupil Achievement, the University of Alberta, Center for Research in Teaching.

SYSTEM BASED IMPROVEMENT PROJECTS

Generally speaking, the most effective school improvement strategies involve a high level of expectation and support from school boards, directors and superintendents of education. This spreads an interest in improvement throughout a system and ensures that people working on improvements at the school level receive the recognition and support they deserve. Examples of system-wide projects designed to make schools more productive and satisfying environments for students and teachers include:

- the Achievement Goals Program of the San Diego, California, school system

- the School Effectiveness Program of the Edmonton Public School System

PLANNING FOR DEVELOPMENT

Priorities beckon one to act

What are your priorities? What specifically would you like to do about them? What would you like to do on your own? What would you like to do in groups? What help do you want, if any?

You will find it useful to prepare a specific plan of action for the coming term or year. The following is intended as a prompt for that preparation.

WHO OR WHICH GROUP

WILL DO WHAT

WHEN

HOW

AT WHAT COST IN ENERGY AND MONEY

WITH WHICH STAFF DEVELOPMENT
AND OTHER SUPPORTS

FOR WHAT INTENDED OUTCOMES

TO BE EVALUATED HOW

THE ORGANIZATIONAL SIDE OF PLANNING FOR SCHOOL IMPROVEMENT: SOME GUIDELINES FROM EXPERIENCE

The purpose of this section is to identify the organizational tasks involved in the design and implementation of improvement activities.

1. DEVELOPING A SUPPORTIVE CLIMATE

Improvement planning can be (and quite naturally) perceived as a direct threat to the people whose activity is affected. This creates obvious blocks, not only to the conduct of the planning, but also to the use of any results that might be obtained. Thus:

> There is a need to create a climate of opinion which reduces threat and which encourages openness to possible change.

This suggests the importance of symbolic leadership, team building and the need to be sensitive to the experience and feelings of those whose activities are being assessed. In this area, specific tasks include the following:

- establishing rapport with those whose work is likely to be affected
- reducing any misgivings or inhibitions about the activity
- stating clearly the purpose of the activity and the roles of those carrying it out. Both should be kept manageable
- keeping people informed and, more importantly, involved in the activity
- making it clear that while the activity involves certain risks, the risks are worthwhile.

2. FOCUSSING PLANNING

A dominant feature of planning projects will be a period of "groping" during the early stages of the activity. This is natural and beneficial provided that it does not last too long and that it does not become demoralizing. Thus:

> There is a need to establish a workable focus as soon as appropriate.

This suggests the need for:

- establishing the premises and boundaries which will guide planning
- specifying the decision making process as it will operate
- determining the audience of the work, and the people who are to be served by it

- reviewing the experience of others who have engaged in a similar task.

3. COLLECTING INFORMATION

The task of collecting information is one of the most time consuming and least inviting aspects of any planning activity. However, it is also one of the most important. Thus:

> There is a need to develop efficient and effective procedures for the collection of information.

Tasks related to the collection of information include:

- identifying sources from which the desired information is to be collected

- developing schedules for the collection of information

- administering instruments, collecting and recording information.

4. ANALYZING AND INTERPRETING INFORMATION

Raw information, once processed, is ready for analysis in the line with the design developed for the planning activity. This task also involves making value judgements -- the central and most contentious aspect of planning. Thus:

> There is a need to develop procedures for interpreting information and making value judgements. It is best when this is done openly, and when interpretations and judgements can be debated.

Tasks related to analyzing and interpreting information and making judgements are:

- devising means for performing the analysis and interpretation of information

- developing procedures for involving people in discussions of the results and in dialogue about the judgements made and the implications of those judgements.

5. REPORTING INFORMATION AND OBTAINING SUPPORT

All planning is done for a purpose: to provide for improvement in education and to obtain support for and commitment to improvement.

> The reporting of the results of planning activity needs to take into account: a) the needs of those affected: b) the characteristics of those affected; and c) implementation deadlines.

Tasks which are important here include:

- determining the means for reporting the information to the audiences
- providing summaries and abstracts of the results for reporting to specific groups
- making sure that the findings, judgements, and recommendations are presented in an understandable manner
- meeting with the audiences to discuss the results and to obtain their reactions
- providing information to the community whether they participated in the activity or not.

6. ASSISTING PEOPLE TO USE THE RESULTS OF THE EVALUATION

The final part of a planning activity is usually a series of recommendations. Too often, these recommendations are presented as a take-it-or-leave-it package. Perhaps this feature more than any other accounts for the relative lack of impact of most planning. Thus:

> There is a need to provide people with alternative recommendations based upon the findings of the work, and to assist them in implementing the recommendations which they have chosen.

Tasks that could be performed in this area include:

- developing alternative recommendations and suggesting to people ways and means to implement the recommendations which they favour
- using the results as the basis for discussions about change. This might prove especially useful in in-service programs for teachers and administrators
- assisting people to design follow-up activities.

7. PROVIDING SUPPORT SERVICES FOR THE PLANNING ACTIVITY

People involved in improvement planning need a wide variety of organizational and social supports if their activity is to be successful. No activity, if it operates without such support or in isolation from other activities in the school can be expected to be completed and to have an impact on the operation of the school. Thus:

> There is a need to develop a comprehensive support system for the activity and to eliminate blocks that can reduce the effectiveness of the planning activity.

Among the tasks that could be performed here are the following:

- providing training to the personnel who will be involved in the planning

- consulting with and providing planning services to the school.

All of these tasks, however, fade in importance when the crucial role of the school principal is recalled. It is unfortunate that the assertion, "The Principal sets the tone of the school," has become a cliche. The leadership and support of the principal is central, perhaps the single most important determinant of what will come of that activity. The principal's prior guarantee that the results of the activity will be used is perhaps the best incentive to staff involvement.

8. ADMINISTERING THE PLANNING ACTIVITY

In any activity involving more than one person, the organizational aspects (the "nuts and bolts") are often troublesome. Thus:

> <u>There is a need to integrate and sustain the planning activity.</u>

Tasks which are important in this regard include the following:

- coordinating planning activities with other activities and events within the school

- determining staff and resource requirements for the activity and meeting those requirements

- developing a small steering committee to organize the activity and give it momentum

- reviewing the design before it is implemented

- arranging for the periodic review and assessment of the activity

- supervising the training of participants in the activity

- obtaining consultative and other support services. Consultants should be committed to working with the school and play their role in a non-directive manner

- organizing the work to make best use of the special talents of individual participants.

A NOTE ON SOURCES

Adam was the only man who, when he said a good thing, knew that nobody had said it before him.

Mark Twain

The body of research on educational effects and instructionally effective schools is enormous and growing. While some of that research is flawed in design and logic, the best gives us a broader and more complex understanding of educational practices and leads to the conclusion that significant improvements are possible in education.

While the following list of sources is highly selective, it fairly represents the available range of academic and professional literature.

Sources which have influenced the world view that have been brought to this guide include: Brandwein, Memorandum on Renewing Education and Schooling; Bronfenbrenner, The Ecology of Human Development; Gardner, Self-Renewal; Goodlad, A Place Called School; Rawls, A Theory of Justice; and Strike, Educational Policy and the Just Society.

For work on educational environments see: Coleman and his colleagues, Equality of Educational Opportunity; Dreeben, "The School as a Workplace;" Lightfoot, The Good High School; and Sarason, The Culture of the School and the Problem of Change.

Community and family influences on education have been widely studied. In addition to the already noted work of Brandwein, Bronfenbrenner, and Coleman, see: Clark, Family Life and School Achievement; Marjoribanks, Families and their learning Environments; and Ogbu, The Next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood.

The best sources for teachers on language are: Cummins, Bilingualism and Minority-Language Children; and Smith, Reading Without Nonsense.

Representative of the literature on school effects are: Brookover and colleagues, School Social Systems and Student Achievement: Schools Can Make a Difference; and Rutter, 15,000 Hours. Frankly, much of this literature is highly repetitive, and one wonders whether the volume of it can be justified. Useful contrasts to this work are Goodlad's book already noted and Lightfoot and Carew, Beyond Bias.

Contrasting approaches to the study of classrooms include the work by Lightfoot and Carew, and: Batcher, Emotion in the Classroom; Brophy and Good, Teacher-Student Relationships: Causes and Consequences; Galton and Simon, Progress and Performance in the Primary Classroom and several other books; and Rist, "Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education."

Finally, two other sources merit mention: Bloom, "The New Direction in Educational Research: Alterable Variables;" and Walberg, "Improving the Productivity of America's Schools."

To those whose work has been used and has inadvertantly not been mentioned here, apologies. Perhaps the quotation from Mark Twain offers you adequate recompense.

POUR UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ:

guide d'auto-évaluation et de planification à l'usage des écoles

j. anthony riffel

janvier 1986

Éducation
Manitoba

TABLE DES MATIÈRES

Le présent guide a été rédigé dans le but d'aider les éducateurs et d'autres intervenants à réfléchir sur leur expérience de travail à l'école et à préparer des plans qui permettront d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans les écoles. Le guide se présente comme suit:

1. INTRODUCTION

2. L'ENVIRONNEMENT EXTRA-SCOLAIRE

   La collectivité
   La famille
   Le langage
   Les camarades
   Le système d'éducation

3. L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE

   Les écoles
   Le programme
   La classe

4. L'ENSEIGNEMENT ET LA PÉDAGOGIE

   La répartition et l'utilisation du temps à l'école
   Les styles d'enseignement
   Les systèmes pédagogiques et le comportement de l'enseignant

5. LES ÉLÈVES

6. LES RÉSULTATS

7. LES PRIORITÉS EN MATIÈRE D'AMÉLIORATION

8. QUELQUES PRATIQUES EXEMPLAIRES

9. LA PLANIFICATION DE LA DÉMARCHE

10. L'ASPECT ORGANISATIONNEL DE LA PLANIFICATION

Pour faciliter la lecture du guide, on a exclu les références du texte. On trouvera les sources qui l'ont inspiré dans la notice bibliographique qui est présentée à la fin de l'ouvrage.

INTRODUCTION

L'éducation est un outil qui permet la croissance et le développement de la personne, et un instrument au service de l'intérêt public. Nous devons réussir à bâtir des écoles qui soient organisées efficacement et équitablement, qui favorisent le succès, qui permettent tant aux enseignants qu'aux élèves d'apprécier l'expérience vécue, et qui tiennent compte des considérations éthiques ainsi que des meilleures traditions de notre société.

Le présent guide est structuré en fonction de cinq séries d'hypothèses définissant le concept de qualité en matière d'éducation et les moyens qui permettent de l'améliorer.

1. LA QUALITÉ

Une éducation de qualité permet virtuellement à tous les élèves d'atteindre un rendement stimulant et permet à tous les élèves de bénéficier des possibilités offertes par l'école afin qu'ils puissent réaliser leur potentiel au-delà du niveau de réussite de base. Elle favorise le développement des élèves, des enseignants et des autres intervenants en éducation. Par développement, on entend ici le processus par lequel des personnes acquièrent une vision plus complexe et plus juste d'elles-mêmes et de leur environnement, une meilleure appréciation du bien, de la vérité et de la beauté, et la motivation et la capacité d'agir en fonction de ces conceptions.

Une éducation de qualité se caractérise par l'égalité et le traitement équitable des personnes qui se côtoient à l'école.

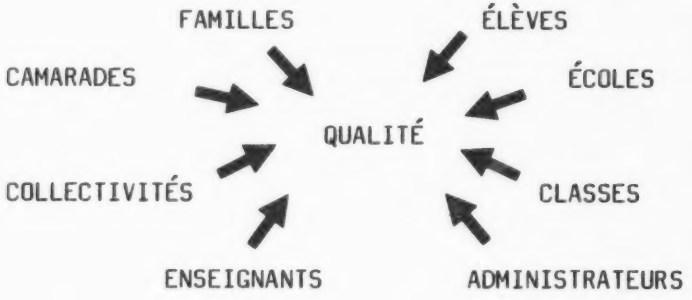
Certains trouveront cette définition idéaliste. Mais l'éducation est justement une entreprise idéaliste: elle se fonde sur notre optimisme et notre foi en la réalisation des aspirations que nous entretenons à son sujet.

2. L'ÉCOLOGIE DE L'ÉDUCATION

En matière d'éducation, la qualité découle de l'interaction de plusieurs facteurs, de même qu'une bonne récolte découle de l'interaction de nombreux éléments et non d'un seul; une bonne semence, une terre bien labourée et bien fertilisée, des pluies opportunes, un été ensoleillé, des gelées tardives, un fermier compétent et ainsi de suite.

Si l'on accepte cette analogie, on doit aussi accepter que c'est l'ensemble de la société qui éduque et que les écoles ne sont qu'un des éléments de l'éco-système éducatif. Les collectivités, les familles et les camarades jouent eux aussi un rôle dans l'éducation, un rôle qui est parfois beaucoup plus important que celui des écoles.

Les éducateurs doivent comprendre qu'ils occupent une position stratégique au sein de cet éco-système et qu'ils peuvent le modifier pour en améliorer la qualité.



3. L'ÉCOLE: LIEU PRIVILÉGIÉ DE PERFECTIONNEMENT

Le système d'éducation de la province est structuré en paliers, du ministère à la classe, en passant par la division et l'école. Tant la

recherche que l'expérience professionnelle nous permettent d'affirmer que l'école et la classe constituent les milieux éducatifs les plus influents. C'est donc sur elles qu'on doit axer les mesures de perfectionnement.

De telles démarches doivent se réaliser dans un climat à la fois coopératif et stimulant, par l'intermédiaire de processus suivis qui comprennent une réflexion dirigée au sujet de la pratique éducative et des initiatives visant à mettre en pratique les conclusions de la réflexion. L'amélioration de la qualité de l'éducation demande des jugements et des actions éclairés de la part des intervenants, des consultations entre enseignants et administrateurs et des programmes suivis de perfectionnement du personnel.

4. LE RÔLE CENTRAL DE L'ENSEIGNEMENT

L'enseignement est un art, mais un art qui bénéficie de bases scientifiques de plus en plus solides, en particulier sur le plan de l'acquisition des connaissances et des compétences. La recherche scientifique ne peut dicter la méthode que doit adopter un enseignant dans une classe donnée. Elle peut néanmoins l'informer et éclairer son travail, en l'aidant à comprendre la nature des décisions pédagogiques et à cerner des méthodes prometteuses qu'il pourra éventuellement appliquer.

On devrait par conséquent envisager l'enseignement sous un angle stratégique; c'est-à-dire choisir les styles d'enseignement, les systèmes d'instruction et les comportements qui sont les plus susceptibles d'amener les résultats désirés. On devrait reconnaître par la même occasion que l'enseignement est une activité que la recherche permet de comprendre et d'améliorer.

5. LA CONTRIBUTION DE LA RECHERCHE

Nous savons par expérience que l'école et l'enseignement sont des réalités très complexes. La qualité de l'éducation dépend de nombreuses variables et les intervenants en milieu scolaire ne peuvent modifier que quelques-unes d'entre elles.

Cette complexité, associée à l'impression que les variables scolaires influaient moins sur l'apprentissage que les variables extra-scolaires et la motivation des élèves, a longtemps favorisé un sentiment d'impuissance dans les écoles.

Les recherches récentes en matière d'éducation ont ouvert des perspectives beaucoup plus encourageantes. Nous savons maintenant que les écoles exercent une influence réelle. Avec la volonté nécessaire, nous avons donc la possibilité de créer des systèmes d'éducation que la plupart d'entre nous n'auraient pas cru possibles de réaliser il y a à peine quelques années.

Les tableaux présentés à la page suivante sont tirés de la récente synthèse de Walberg au sujet de la recherche sur les effets de l'école. Ils illustrent les rapports entre succès et aptitude des élèves, temps et qualité d'instruction, et environnement.

Figure 1 : Influences du milieu familial, des camarades, de l'atmosphère en classe et des médias

Facteur	Effet	Valeur
Devoirs notés	0,79	XXXXXXXX
Atmosphère en classe	,60	XXXXXX
Intervention en milieu familial	,50	XXXXX
Milieu familial	,37	XXXX
Devoirs obligatoires	,28	XXX
Statut socio-économique	,25	XXX
Groupes de camarades	,24	XX
Télévision	-,05	X.

Note : Le symbole X illustre la valeur des effets en dixièmes d'écart type ou de corrélation.

Figure 2 : Influences des aptitudes sur l'apprentissage

Aptitude	Effet	Valeur
Capacité		
QI	0,71	XXXXXXX
QI (Sciences)	,48	XXXXX
Développement		
Plan piagétien	,47	XXXXX
Plan piagétien (Sciences)	,40	XXXX
Motivation		
Motivation	,34	XXX
Perception de soi	,18	XX

Nota : Le symbole X illustre la valeur des coefficients de corrélation en nombre de dixièmes.

Figure 3 : Influence de la qualité pédagogique et du temps d'enseignement sur l'apprentissage

Méthode	Effet	Valeur
Renforcement	1,17	XXXXXXXXXXX
Cours accéléré	1,00	XXXXXXXXX
Apprentissage de la lecture	,97	XXXXXXXXX
Points de repère et rétroaction	,97	XXXXXXXXX
Pédagogie de la maîtrise - Sciences	,81	XXXXXXXX
Co-apprentissage	,76	XXXXXXX
Expériences de lecture	,60	XXXXXX
Enseignement personnalisé	,57	XXXXXX
Pédagogie adaptive	,45	XXXXX
Tuteurage	,40	XXXX
Enseignement individualisé des sciences	,35	XXXX
Transfert	,34	XXX
Méthode diagnostique ou prescriptive	,33	XXX
Apprentissage individualisé	,32	XXX
Enseignement individualisé des mathématiques	,32	XXX
Nouveau programme en sciences	,31	XXX
Attentes du professeur	,28	XXX
Apprentissage assisté par ordinateur	,24	XX
Groupes de leçons	,24	XX
Activités d'introduction	,23	XX
Nouveau programme en mathématiques	,18	XX
Recherche en biologie	,16	XX
Groupes homogènes	,10	X
Taille de la classe	,09	X
Enseignement programmé	-,03	-.
Grands courants	-.,2	-X.
Temps d'enseignement	,38	XXXX

Nota : Le symbole X illustre la valeur des effets en dixièmes d'écart-type.

Malgré la prudence qui s'impose, on devrait considérer ces données d'un oeil favorable. Il s'en dégage trois constatations particulièrement intéressantes. La première, c'est qu'une pédagogie structurée influence considérablement le succès des élèves. L'apprentissage par équipe, par exemple, désigne des techniques d'enseignement structurées en vertu desquelles les élèves travaillent en petits groupes et sont évalués en fonction des réalisations de l'équipe; mis dans une telle situation, les élèves deviennent très enclins à s'entraider. Comme d'autres méthodes mentionnées dans le tableau (la pédagogie de la maîtrise et l'enseignement adaptif), l'apprentissage par équipe repose sur une pédagogie soigneusement planifiée qui s'écarte très peu des objectifs fixés, qui insiste sur la compréhension et non sur la seule mémorisation de la matière, qui stimule l'intérêt des élèves et qui prévoit une évaluation continue de l'apprentissage. Certaines techniques particulières, comme la notation des devoirs et l'emploi des questions d'ordre supérieur (qui obligent les élèves à mettre en application ou à juger, et non seulement à se rappeler ce qu'ils ont appris), exercent aussi une influence sur les résultats obtenus par les élèves. Cela est aussi vrai de l'attente de l'enseignant et du moral de la classe.

La seconde, c'est que cette recherche corrobore notre expérience d'enseignant ou d'élève. Au-delà des étiquettes et du vocabulaire spécialisé, le tableau offre des observations pleines de bon sens au sujet de l'efficacité d'un bon enseignement et d'une pratique éducative sérieuse. Nous reconnaissons tous la valeur de l'enseignement quand le professeur donne des explications claires, répond aux questions, aide les élèves à faire leurs devoirs, planifie bien ses leçons, connaît bien sa matière, maintient la discipline, encourage tous les élèves à apprécier l'éducation et à travailler fort, et ainsi de suite.

La troisième constatation, et elle est capitale, c'est que beaucoup de systèmes pédagogiques, procédés d'enseignement et programmes scolaires influencent davantage le succès des élèves que leurs aptitudes et leur environnement familial. Prenons par exemple deux facteurs: le moral de la classe, qui désigne l'enthousiasme face à l'apprentissage que suscite l'enseignant chez les élèves, et les interventions familiales, qui désignent des activités parrainées par l'école comme la formation des parents et les progammes d'aide aux parents. Ces deux facteurs peuvent être modifiés par l'intermédiaire de démarches éducatives et ils exercent tous deux, sur le succès scolaire, une influence qui dépasse celle des camarades, du milieu familial et du statut socio-économique.

Par ailleurs, nous savons aussi par expérience que l'élément humain est la clé de tout programme d'amélioration de l'école. Améliorer la qualité de l'éducation ne se résume pas à rendre la pratique éducative conforme aux résultats de la recherche. Les enseignants et les autres intervenants peuvent implanter de nouvelles méthodes et sont prêts à le faire, mais ils ont besoin de choisir et de planifier la démarche d'amélioration, la formation appropriée, les possibilités d'interaction, la marge de manoeuvre qui leur permettra d'expérimenter (et peut-être d'essuyer un échec) ainsi que le soutien et le suivi nécessaires.

L'ENVIRONNEMENT EXTRA-SCOLAIRE

Une bonne partie des recherches effectuées dans le domaine de l'éducation depuis la fin des années 1960 est en quelque sorte une remise en question de la thèse de Coleman, selon laquelle "l'influence qu'exerce l'école sur le succès de l'enfant, indépendamment de ses antécédents et de son milieu, n'est que très limitée."

LA COLLECTIVITÉ

L'école constitue un élément modeste mais important de l'éco-système éducatif de notre société. D'autres éléments de ce système comme la famille, les gouvernements, les entreprises et les médias éduquent eux aussi, et parfois de façon beaucoup plus influente que l'école.

Nous attendons pourtant beaucoup de l'école, car nous la considérons à la fois comme un outil de développement individuel et comme un instrument de progrès social. On peut même dire que nous attendons tout de l'école, quoique nous ne nous entendions pas toujours sur la nature de ce "tout".

On trouve dans les traités sur l'éducation des portraits nombreux, et souvent contradictoires, des rapports entre la collectivité et l'école. On y dépeint les collectivités comme des contraintes politiques imposées aux écoles, comme des ressources offertes aux écoles, comme des ressources potentielles, s'il est possible d'y susciter un appui pour l'école, ou enfin comme des écoles parallèles régies par une série de facteurs qu'elles ne contrôlent pas mais qui limitent leurs réalisations. Chacune de ces opinions s'est traduite d'une manière ou d'une autre dans la pratique éducative. Des formules de financement servent ainsi à compenser les inégalités sociales et économiques entre les collectivités. Les écoles ont créé des programmes d'accueil pour immigrants, des programmes d'éducation communautaire et ainsi de suite. Des opinions comme celles que nous venons de citer jouent un rôle central dans les débats qu'on tient dans les écoles au sujet de l'éducation sexuelle, l'enseignement des langues, des études ethniques et des programmes d'emploi.

Dans un sens, les rapports école-collectivité peuvent être, et ont été, tout cela et bien d'autres choses encore. Les divers tableaux qu'on brosse ne doivent cependant pas nous faire oublier deux questions fondamentales: d'une part, que les écoles les plus formatrices sont celles qui entretiennent les liens les plus étroits avec les meilleurs éléments de leur collectivité; et, d'autre part, que les écoles efficaces sont en mesure d'amener la collectivité à appuyer leurs objectifs et leur pratique éducative.

PAR EXEMPLE

Les affirmations suivantes reproduisent des opinions exprimées dans les traités sur l'éducation ou dans le cadre de conversations entre éducateurs. On les présente ici pour susciter la discussion.

"Des facteurs politiques, sociaux et économiques ont contribué à réduire la motivation des élèves face à l'apprentissage, à l'enseignement supérieur et à la planification de carrière à long terme".

"Il n'existe, dans le meilleur des cas, qu'un faible rapport entre succès scolaire et succès économique".

"Toute la controverse qui a entouré le débat public sur la question de l'éducation familiale m'a laissé vraiment perplexe. Nous avons pourtant fait tout ce qu'il fallait -- nous avons communiqué avec les parents, nous leur avons expliqué le programme, nous avons formé les enseignants, tout, quoi. Mais ça n'a pas marché. Nous nous débattons dans des conflits sans issue".

"Je sais que nous travaillons dans un milieu défavorisé. Mais je veux que mes élèves sachent qu'il y a autre chose que la rue: je veux qu'ils apprennent à connaître le théâtre, les galeries d'art, les musées, des choses comme ça."

"Juste après ma nomination au poste de directeur, j'ai décidé de supprimer le "thé annuel". Quelle erreur!".

"La collectivité nous accorde vraiment son appui. Ça facilite beaucoup de choses".

QUELQUES QUESTIONS

1. Quelles sont les caractéristiques et ressources de votre collectivité qui sont pertinentes sur le plan de l'éducation?

2. Comment influencent-elles la motivation et les attitudes des élèves et, de façon plus générale, votre efficacité comme éducateur? En quoi vous facilitent-elles ou vous compliquent-elles la tâche?

3. Quelles mesures avez-vous adoptées pour gagner l'appui de la collectivité?

LA FAMILLE

L'expérience et la recherche ont confirmé depuis longtemps que ce que les enfants apprennent à la maison influence leur comportement à l'école et leurs résultats scolaires. Pour résumer, on peut dire que certains enfants sont mieux équipés que d'autres pour réussir à l'école. Un milieu familial favorable augmente sensiblement les chances de succès d'un enfant tout au long de sa scolarité, alors qu'un contexte familial neutre ou défavorable les réduit nettement.

Mais quelles sont les caractéristiques familiales déterminantes? Et quelle est la contribution exacte des familles?

Il existe diverses explications de l'influence familiale. Certains avancent qu'elle repose sur les caractéristiques structurelles de la famille: on pourrait prédire les résultats de l'enfant en fonction de la composition de la famille, de la fréquence des déménagements, de la race, de la langue et des antécédents socio-économiques de la famille. D'innombrables recherches démontrent que certains groupes sont moins susceptibles que d'autres de réussir à l'école.

Pour d'autres, qui se basent sur l'étude de la famille appartenant à une minorité, c'est le caractère, et non les caractéristiques de la famille, qui compte vraiment.

Selon eux, le succès dépend de l'attitude de la famille face à l'éducation, du désir de réussir et de la conviction que l'éducation procure des avantages sociaux et économiques.

Il existe au moins deux manières d'envisager la contribution que la famille apporte à l'éducation. La première, qui est le plus souvent celle des éducateurs, consiste à évaluer l'appui direct que donnent les familles aux activités scolaires: insistance sur l'assiduité; collaboration sur le plan de la discipline; valorisation du travail de l'enfant; surveillance des devoirs; lecture à voix haute; et ainsi de suite. La seconde repose sur l'hypothèse que la famille contribue indirectement au succès scolaire en transmettant à l'enfant des compétences de survie ou de réussite, en particulier la capacité de s'exprimer avec maturité et intelligence, d'être attentif, de se concentrer, de se porter volontaire, d'obéir, d'effectuer une activité d'auto-apprentissage constructive, d'amorcer des interactions de travail, d'accepter des responsabilités, de mener des tâches à terme, de garder son calme, d'être sensible aux besoins des autres et d'être fier de ses réalisations.

Dans un certain sens, on peut dire que ces contributions représentent le "programme" (dans le sens pédagogique du terme) de la famille. Comme nous l'ont appris les travaux de mise en oeuvre, il est possible de modifier ce programme, grâce aux programmes d'éducation des parents, par exemple; il a été démontré que ces travaux ont eu sur le rendement scolaire une influence au moins deux fois plus grande que le statut socio-économique.

PAR EXEMPLE

Étudier et discuter la conversation familiale suivante.

Le père: "Et puis, Jacques, comment ça s'est passé à l'école, aujourd'hui?"

Le fils: "Pas mal, je pense. Mais je n'ai pas eu le temps de terminer mon exercice de mathématiques et il faut que je le finisse ce soir. Et puis, la prof m'a donné dix problèmes de plus parce qu'elle trouve que je suis trop lent."

La mère: "C'est ridicule. Le pauvre petit va devoir travailler une heure avant de pouvoir se coucher. Ça finit toujours par compliquer les choses."

Le père: "Elle a bien fait. Peut-être que ça t'apprendra à travailler plus vite. Moi, il a fallu qu'on m'oblige à apprendre."

La fille: "Ah, non alors! Je l'ai eue, moi aussi. Ce n'était pas une bonne prof. Elle ne répondait pas à nos questions et n'expliquait jamais rien."

La mère: "Tu devrais téléphoner au directeur. Je commence à en avoir assez d'entendre les mêmes histoires tous les soirs."

Le père: "Je n'ai pas le temps. Il y a une réunion de parents dans deux semaines, non? Tu devrais en parler à ce moment-là."

QUELQUES QUESTIONS

1. Quelles sont les principales caractéristiques des familles d'où sont issus les élèves qui fréquentent votre école?

2. En quoi les caractéristiques influencent-elles le rendement et le comportement des élèves à l'école, le travail que vous faites ensemble et la qualité de vos rapports avec eux?

3. Quelles mesures avez-vous prises pour améliorer la contribution des familles à l'éducation?

LE LANGAGE

On a affirmé que le développement de la pensée est déterminé par le langage, c'est-à-dire par les instruments linguistiques de la pensée et par l'expérience socio-culturelle de l'enfant, et que le développement intellectuel de l'enfant est fonction de sa maîtrise de l'agent social de la pensée, c'est-à-dire le langage. Une interprétation correcte de cette affirmation fait ressortir l'importance du langage dans le développement comme dans l'éducation et souligne que tout obstacle à l'acquisition du langage et à la communication adulte-enfant risque de compromettre l'éducation de l'enfant. On peut en conclure que la correspondance entre la langue parlée à la maison et celle qu'on emploie à l'école, compte tenu du contexte socio-culturel, revêt une grande importance.

Pour la plupart des élèves, la transition linguistique de la maison à l'école ne pose pas de problème: on y emploie le même français courant et les caractéristiques socio-culturelles se complètent. Dans le cas des programmes d'immersion (qu'il s'agisse d'immersion dans une langue officielle ou dans une langue ancestrale), la complémentarité du milieu familial et du milieu scolaire permet aux élèves d'affronter sans problème les difficultés que pose l'emploi d'une langue différente à la maison et à l'école.

Pour d'autres élèves, toutefois, qui vivent pour la plupart dans des quartiers urbains défavorisés, des réserves indiennes et des collectivités autochtones, la transition linguistique de la maison à l'école ne se fait sans heurts et cause de sérieux problèmes d'apprentissage. Il s'agit en général d'élèves qui sont membres d'une minorité visible, dont la langue n'est pas employée ou acceptée en dehors de leur collectivité immédiate, dont les parents sont presque analphabètes ou doivent passer de longues heures au travail afin de joindre les deux bouts. Pour eux, l'école représente un milieu nouveau où l'on parle une langue qu'ils ne connaissent pas, dont le personnel ne considère pas toujours leur langue avec toute la bienveillance souhaitée. A bien des égards, leurs chances de connaître un développement "normal" de la pensée et du langage sont compromises.

Au mieux, on peut dire que les possibilités de réussite de ces élèves sont limitées. L'effort supplémentaire qu'exige l'apprentissage d'une autre langue et l'accueil parfois inamical qu'on leur réserve dans les écoles peut interrompre chez eux le développement de la pensée pendant des mois ou des années. Il en résulte souvent un état de semi-linguisme", dans lequel l'élève ne maîtrise ni l'anglais ou le français ni sa langue maternelle. Les autres répercussions du problème ne sont que trop connues: retards scolaires de plus en plus grands au fil des années; redoublement; perte d'estime de soi; et enfin, décrochage.

Beaucoup de ceux qui ne réussissent pas à l'école font partie de ce groupe. Quand le handicap linguistique s'ajoute aux handicaps socio-économiques, les chances de réussite scolaire sont minces.

PAR EXEMPLE

Étudiez le sens et les implications des observations suivantes, émises par un enseignant qui travaille dans un quartier urbain défavorisé:

"Au début, j'avais même du mal à amener les élèves à me parler. Ils n'avaient aucune réaction en classe. Quand je disais "Bonjour", quelques-uns d'entre eux faisaient un sourire ou un hochement de tête, mais c'est tout. C'était bizarre, j'avais presque l'impression qu'ils voulaient que je les ignore. Mais, maintenant, ils réagissent; j'imagine qu'ils me font confiance. À vrai dire, il y a des moments où je le regrette, parce qu'ils sacrent et disent des grossièretés. Pourtant, leur langage est parfois très éloquent, et j'essaie de le leur montrer ça. J'accepte ce qu'ils ont à dire plutôt que d'en être choqué, et je m'en sers pour les amener plus loin. Ils ont le sens de l'humour et plein d'histoires à raconter. En arts, ils expriment des tonnes de choses, par le non-verbal, bien sûr. C'est nous qui ne savons pas dépasser les mots."

QUELQUES QUESTIONS

1. Quelles langues parlent les élèves qui fréquentent votre école?

2. Comment décririez-vous la correspondance entre l'école et le milieu familial de vos élèves, sur les plans socio-culturel et linguistique?

3. Quels plans ou programmes avez-vous élaborés à l'intention des nouveaux élèves qui parlent peu le français?

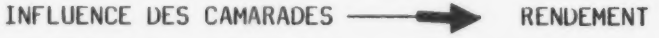
LES CAMARADES

Entre autres conséquences, l'invention de la notion d'adolescence à la fin du dix-neuvième siècle a amené la plupart des gens à croire que les jeunes constituent une classe à part, qu'ils ont une culture particulière, une culture qui les incite sans cesse à se conformer, habituellement à des valeurs, normes et codes de comportement anti-adultes, voire anti-sociaux.

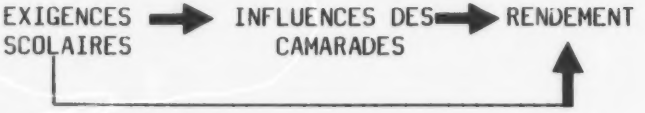
Les éducateurs n'ont pas été à l'abri de ce préjugé. Il n'est donc pas surprenant que la sous-culture de l'adolescence et d'autres influences des camarades sur l'efficacité de l'école aient fait l'objet de théories, de recherches et de spéculations nombreuses dans le milieu. Les recherches ont notamment porté sur les groupes de camarades fonctionnant en dehors de l'école, souvent sous la forme d'étude ethnographique d'une bande de jeunes, sur les groupes de camarades fonctionnant à l'école, et enfin sur les groupes de camarades fonctionnant dans les classes.

Une revue des théories et de la recherche touchant les groupes de jeunes à l'école nous permet de conclure que l'organisation sociale informelle des écoles agit sur deux paliers. Le premier est global et comprend les exigences caractéristiques et les priorités typiques de l'école sur le plan des rapports entre élèves. Le second palier est celui du groupe de référence, c'est à dire le groupe particulier auquel l'individu appartient ou désire appartenir et qui influence les attitudes, les valeurs et le rendement personnels.

On pense que l'influence des camarades sur le rendement et sur l'attitude envers l'éducation (supérieure) peut s'exercer de deux manières. Elle peut agir d'une part directement, indépendamment d'autres influences subies à l'école.



Elle peut agir d'autre part comme relais entre les exigences scolaires et l'élève. À ce titre, elle peut ou bien filtrer ou bien renforcer les exigences scolaires.



Quelle que soit la manière dont elle s'exerce, l'influence des camarades est toujours présente. Elle est liée, modestement mais systématiquement, au rendement et aux projets de poursuite des études, toutes autres choses (potentiel, valeurs académiques et statut socio-économique) étant égales. Enfin, quelle que soit la méthode employée pour mesurer l'influence des camarades, on constate que celle-ci est moindre que celle des encouragements dispensés par la famille, du niveau d'éducation de la famille, du potentiel et de l'attitude de l'élève, et de l'atmosphère ou du moral de la classe.

PAR EXEMPLE

Des élèves du secondaire ont fait les affirmations suivantes pour décrire leur attitude face à l'éducation. Dans quelle mesure pensez-vous qu'elles sont représentatives de l'opinion de l'ensemble des élèves?

"Personne ici ne prévoit faire carrière dans les sciences".

"Ici les élèves s'entraident."

"Ici, il n'y a pas beaucoup d'élèves qui essaient vraiment de se mériter une mention au tableau d'honneur. La plupart se contentent de décrocher un 'B'."

"Beaucoup d'élèves ont l'air de s'ennuyer en classe, ici."

"C'est important d'avoir une belle voiture pour être respecté."

"Ici, les élèves admirent leurs camarades qui sont intelligents et qui réussissent bien à l'école."

"Je ne sais pas. Combien peut gagner un travailleur social?"

QUELQUES QUESTIONS

1. Comment décrivez-vous les diverses influences qu'exercent les élèves sur leurs camarades dans votre école?

2. Quelles semblent être leurs répercussions sur le rendement et le comportement à l'école?

3. Avez-vous tenté de modifier ou de renforcer ces influences par le biais d'activités comme les conseils d'étudiants, les clubs, les journaux d'étudiants, les assemblées, les danses, etc.? Quels sont les moyens dont vous disposez pour que l'influence des groupes de camarades à l'école s'exerce davantage dans le domaine scolaire?

LE SYSTÈME D'ÉDUCATION

Le système d'éducation de la province est divisé en paliers: le ministère, la division ou le district, l'école et la classe. L'expérience et la recherche nous ont appris que les facteurs déterminants de l'apprentissage jouent surtout aux niveaux de l'école et de la classe. C'est donc sur elles qu'il nous faut axer l'essentiel de la démarche d'amélioration du système d'éducation.

Il ne faut cependant pas déduire de cette conclusion que les autres paliers doivent être exclus du processus d'amélioration. Au sens strict, l'administration centrale d'un système scolaire constitue en effet l'environnement externe immédiat des écoles. En outre, c'est le ministère de l'Éducation qui définit le cadre général dans lequel s'inscrivent les écoles, tant sur le plan de la politique que sur celui des ressources.

Les autres paliers, et en particulier l'administration centrale du système scolaire, prennent des décisions fondamentales au sujet des paramètres qui régissent le fonctionnement des écoles. Elles portent notamment sur les affectations budgétaires, la politique d'embauche, la négociation des conventions collectives, les relations avec les groupes communautaires organisés ou non, la sélection et l'achat des manuels et du matériel, l'approbation des cours et programmes, le nombre d'élèves par classe et les services d'éducation spéciale. La liste, bien entendu, n'est pas exhaustive. Ces décisions influencent à la fois la viabilité des écoles et les activités d'enseignement et d'apprentissage qui s'y déroulent.
Les décisions et les gestes adoptés aux paliers régional et provincial contribuent en outre à créer une atmosphère de travail motivante pour les directeurs et les enseignants. Certains systèmes semblent caractérisés par les dissensions et l'hostilité; d'autres, par l'indifférence; d'autres enfin, par l'estime et le respect mutuels. Tous se caractérisent par des contraintes budgétaires.

Il est clair que tout cela influence l'attitude des directeurs et des enseignants face à leur travail et l'enthousiasme qu'ils y mettent. Il est aussi clair qu'il y a plus de chances pour que le personnel des écoles mette sur pied des programmes d'amélioration si les membres de l'administration centrale ont démontré un souci constant de la qualité de l'éducation, appuient les enseignants et les directeurs, leur laissent la marge de manoeuvre dont ils ont besoin pour expérimenter et les tiennent responsables des résultats obtenus.

PAR EXEMPLE

Étudiez les observations suivantes, qui traduisent l'opinion d'enseignants au sujet du système d'éducation dans lequel ils travaillent.

"Ce qui compte dans ce système, ce n'est pas ce qu'on connaît; c'est qui on connaît".

"Ils ne savent pas ce qui se passe dans ma classe et, du moment que les jeunes semblent heureux et que les parents ne se plaignent pas, il s'en fichent."

"La dernière inspection du bureau divisionnaire que j'ai subie avait l'air d'une plaisanterie. Le directeur-général est resté 20 minutes dans la classe et a soumis un rapport élogieux. Je sais que je suis compétent, mais j'aimerais quand même recevoir une évaluation sérieuse pour améliorer mon travail.".

"Ces révisions de programme ont fini par m'épuiser. J'ai l'impression qu'on me demande d'en faire toujours plus, mais que je reçois de moins en moins de reconnnaissance et de soutien en retour."

"S'il n'y avait pas les enfants, j'irais chercher un autre travail."

QUELQUES QUESTIONS

1. Pouvez-vous identifier les différentes variables structurelles qui influent sur votre travail et sur la satisfaction que vous en retirez?

2. En quoi ces variables influencent-elles votre travail? D'après vous, quels effets ont-elles sur l'apprentissage et le développement des élèves?

3. Quelles mesures avez-vous prises pour vous assurer de recevoir le soutien nécessaire dans votre travail?

L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE

Du point de vue statistique, on observe plus de variations dans le développement, le comportement et le rendement des élèves à l'intérieur des écoles que d'une école à l'autre.

LES ÉCOLES

"Si vous voulez changer un système social, vous irez beaucoup plus loin si vous en avez un schéma explicatif." Qui pourrait le nier?

Personne, dans l'absolu du moins. Mais dans la pratique, dans le domaine de l'éducation, il est possible que nous ayons trop de schémas et de "cartes routières" des écoles, cartes qui ne nous aident pas toutes à les améliorer. C'est ainsi que nous avons des cartes qui décrivent les caractéristiques communes des écoles, qui nous les présentent comme des organismes dotés de buts diffus, d'une technologie incertaine, de problèmes en matière de coordination et d'innovation, et d'une relative impuissance au sein du système. Les cartes structurelles mettent en relief des éléments comme la taille, les ressources, les installations, les programmes d'activités, le rapport personnel-élèves, les organigrammes administratifs et pédagogiques. D'autres cartes illustrent comme des images les diverses contraintes imposées aux écoles; taille des classes, temps d'enseignement, accès aux ressources, processus d'élaboration du programme d'études et ainsi de suite. Les cartes sociologiques sont nombreuses et décrivent les écoles comme étant des lieux de travail inhabituels (les classes sont isolées et les enseignants travaillent avec des enfants plutôt que d'autres adultes), et comme étant particulièrement sensibles aux jeux de leadership, ou encore comme étant des systèmes sociaux dont la structure est plutôt arbitraire.

Si de telles cartes nous offrent des perspectives en fonction desquelles les écoles peuvent être étudiées, elles ne contribuent pas toutes au processus d'amélioration. Il est important de comprendre que, du fait de la présence obligatoire des élèves, les écoles sont devenues des établissements de garde autant que d'enseignement. Il est également utile de se rappeler le caractère arbitraire de la division de la plupart des écoles en un certain nombre de niveaux. En dernière analyse, toutefois, ces données ne sont pas d'une grande assistance car elles ne semblent pas modifiables -- pour le meilleur ou pour le pire, la population et les éducateurs veulent que les écoles restent ainsi.

Nous avons donc besoin d'autres cartes. Heureusement, il semble se dégager des perspectives intéressantes des dernières recherches sur les méthodes qui favorisent le rendement, le comportement et le développement de l'élève. Quoique nous devions considérer avec prudence ces travaux et leurs implications pratiques, on commence à voir se dessiner un portrait type de l'école pédagogiquement efficace. Elle se définit comme un milieu de travail satisfaisant et productif, tant pour les élèves que pour les enseignants, et qui présente les caractéristiques suivantes:

1. Il est doté d'objectifs pédagogiques clairs qu'appuie la collectivité.

2. On y met l'accent sur le rendement des élèves et on le valorise.

3. On y recueille régulièrement des renseignements au sujet des méthodes et du matériel utilisés dans toutes les classes ainsi que des résultats.

4. Il se distingue par des consultations entre enseignants et administrateurs, des programmes énergiques de perfectionnement du personnel et un soutien aux efforts pédagogiques des enseignants.

5. On y observe une cohérence entre les programmes et la pratique.

6. Son atmosphère se caractérise par l'engagement, l'exigence et la détermination de faire réussir les élèves.

PAR EXEMPLE

Les commentaires suivants décrivent l'opinion d'enseignants au sujet de l'école où ils travaillent:

"Cette école est un milieu de travail extraordinaire. Le système s'est nettement amélioré. Il est très bien organisé en ce qui concerne les élèves."

"François est peut-être un bon administrateur, mais il est nul dans ses relations avec le personnel."

"Je veux que le directeur m'appuie quand j'en ai besoin, mais je ne veux pas qu'il se mêle de mon enseignement."

"J'étais vraiment révolté, l'autre jour. Denise me demande d'abord de siéger au comité de perfectionnement du personnel pour planifier une journée de recyclage à l'intention du personnel. Ensuite, elle a osé nous imposer ce programme préconçu par d'autres.

"Avant, je voulais que tu viennes observer mes cours. Je n'en suis plus aussi sûr. Tu es un bon professeur et tu es capable d'appliquer ce que tu me suggères. Mais je ne suis pas sûr de pouvoir mettre en pratique tes méthodes extraordinaires. Face à toi, j'ai l'impression de ne pas être à la hauteur."

" J'aime vraiment cette école. On y appuie beaucoup les professeurs, sur le plan personnel comme sur le plan communautaire. Et nous faisons du bon travail avec les enfants."

QUELQUES QUESTIONS

1. Comment décririez-vous votre école? Imaginez que vous en parlez à une nouvelle enseignante. Comment lui présenteriez-vous la structure, les normes, les mythes, l'atmosphère et les méthodes de l'école?

2. En quoi ces éléments influent-ils sur la motivation et l'efficacité des élèves et des enseignants?

3. Quelles mesures avez-vous adoptées pour rendre votre milieu de travail plus productif et plus satisfaisant?

LE PROGRAMME

Pour les fins de l'analyse, on peut structurer un programme d'étude en quatre paliers qui s'harmonisent manifestement les uns avec les autres: un énoncé officiel des résultats qu'on attend de l'école; une marche à suivre pour l'enseignement et l'apprentissage; un plan pour l'utilisation du temps dans les écoles; et enfin une liste du matériel et des activités pédagogiques qui servent dans la classe. Chaque palier sert de fondation à celui qui le suit.

Au premier palier, les critères de définition du programme sont d'ordre politique. Ce qui importe, c'est la mesure dans laquelle la population appuie les objectifs de l'école. Au second palier, les critères sont d'ordre institutionnel. Comme on l'a mentionné plus haut, une école efficace se distingue par la poursuite de buts précis, la consultation entre enseignants et administrateurs en matière d'activités scolaires, la cohérence et la surveillance continue des progrès des élèves. Au troisième palier, les critères sont d'ordre professionnel. Les variables dont doit tenir compte tout plan d'utilisation du temps dans les écoles sont les suivantes: la structure et la complexité des tâches que doivent exécuter les élèves; la clarté des intentions et des instructions; le rythme de progression de l'enseignement et le temps qui lui est alloué. Au quatrième palier, les critères relèvent du savoir-faire. On évalue la qualité en fonction des actes, c'est-à-dire de ce qu'on fait et de ce qu'on réalise en classe.

Vus sous cet angle, les critères d'analyse du programme diffèrent peut-être des problèmes d'application auxquels les enseignants font face dans le quotidien. En pratique, la plupart des enseignants considèrent le programme comme l'un des "facteurs" de l'enseignement. Il définit ce qu'on attend d'eux. La réalisation du programme auprès de groupes d'élèves particuliers pose toutefois des questions pressantes.

Comment devrait-on utiliser le programme? Comme un idéal à atteindre, comme une source d'objectifs, comme un outil de diagnostic et de réapprentissage, comme une référence à partir de laquelle critiquer les manuels et élaborer du nouveau matériel si nécessaire? De quels outils pédagogiques - manuels, autre matériel, tests de connaissance, etc. - a-t-on encore besoin? Comment appliquer le programme avec succès auprès d'un groupe donné d'élèves? Comment rendre le matériel pédagogique intéressant? Est-il nécessaire de le modifier pour l'adapter aux besoins des élèves? Les tâches qu'il prévoit permettront-elles de préparer convenablement les élèves aux travaux qui les attendent par la suite?

Les élèves, eux, considèrent le programme d'une toute autre façon. Leurs préoccupations les plus courantes ont trait à l'opportunité du programme et à l'intérêt qu'il présente. Il y en a d'autres cependant, moins connues mais peut-être plus importantes aux yeux des élèves: la transition d'un niveau à un autre et le fait d'avoir à faire face à des exigences qui peuvent varier considérablement. Nombreux sont les élèves qui éprouvent des difficultés particulières à faire la transition entre la troisième et la quatrième année, entre la sixième et la septième et entre la neuvième et la dixième. Il est possible que ces difficultés soient dues à des facteurs systémiques.

PAR EXEMPLE

Les plans de leçon que produisent les enseignants fournissent des indications révélatrices au sujet de leur attitude face au programme. Voici quelques extraits tirés de cahiers de préparation de cours.

" Passer en revue des exemples de mots contenant un "o" ouvert - port, effort, orteil, etc. Les intégrer à des phrases au tableau. Faire les fiches de travail 45mm)".

" Mathématiques p. 25. Discuter les exercices 1 à 4. Donner les exercices 4 à 40. Éviter les exercices 45 à 52."

" Expliquer le fonctionnement des poulies; donner des exemples. Faire les fiches de travail. Faire terminer le travail à la maison, si nécessaire."

On peut aussi écouter les commentaires des enseignants au sujet du programme:

" On nous demande d'en faire toujours plus avec de moins en moins d'aide."

" J'ai hâte qu'on ait les moyens de se payer de nouveaux manuels."

" Est-ce que vous avez des jeux qui peuvent m'aider à enseigner le concept de "rapporter" un chiffre dans une soustraction?

QUELQUES QUESTIONS

1. Votre école s'est-elle fixée une série de buts et d'objectifs? Est-ce que les manuels et autres outils pédagogiques servent les buts et objectifs? Sont-ils cohérents par rapport aux instruments et procédés d'évaluation?

2. Existe-t-il une cohérence entre les programmes des divers niveaux? Y note-t-on une progression?

3. Les programmes de perfectionnement du personnel répondent-ils aux besoins du programme de l'école?

Il existe bien entendu plusieurs façons d'envisager le programme scolaire. Une autre analyse distingue entre le programme explicite, le programme implicite et le programme inexistant. Ces termes désignent respectivement le comportement et les apprentissages qu'on attend expressément ou manifestement des élèves (par exemple, l'apprentissage des mathématiques ou l'assiduité); le comportement et les apprentissages que prévoit implicitement ou que sous-entend le programme (par exemple, apprendre à travailler par soi-même); et le comportement et les apprentissages auxquels les enseignants et les administrateurs ne portent aucun intérêt d'ordre pédagogique.

Les enseignants, toutefois, ont tendance à faire une autre distinction qui les touche de près. Ils différencient le programme appliqué en classe, du programme appliqué en dehors des heures de cours, dans les couloirs, dans la cour et dans la rue. Dans certains endroits, il s'agit d'une question litigieuse parce qu'elle soulève le problème du rôle de l'enseignant et celui de la démarcation entre l'enseignement au sens strict (qui se déroule en classe) et les autres tâches de l'enseignant (qui se déroulent en dehors de la classe). Dans des cas extrêmes, des enseignants ont senti le besoin d'appliquer leur définition de tâches à la lettre et d'interrompre pratiquement toute participation aux activités autres que l'enseignement. Le litige portait notamment sur la surveillance des élèves pendant le déjeuner et les périodes de récréation, la participation aux activités parascolaires et les congés compensatoires des professeurs d'éducation physique, qui sont particulièrement touchés par l'imprécision de la démarcation entre activités scolaires et activités parascolaires.

Dans l'ensemble, cependant, les enseignants participent tous plus ou moins à des activités qui se déroulent à divers endroits hors de la classe. Cela s'explique: ils se sont rendu compte que les rapports qu'ils créent avec les élèves en dehors de la classe, que ce soit dans le cadre d'activités parascolaires structurées, à l'occasion d'une danse ou lors de conversations informelles dans la cour de récréation, se poursuivent en classe et influencent la qualité des liens qu'ils établissent avec leurs élèves. Il est également possible que ces liens soient particulièrement importants pour les élèves dont l'intérêt pour l'école dépend de leur relation avec le professeur.

PAR EXEMPLE

Pour évaluer l'importance des activités parascolaires, on peut, entre autres, réfléchir aux observations des élèves:

"Je l'aimais vraiment beaucoup. En classe, c'était un professeur très strict. Mais il passait beaucoup de temps avec nous après l'école. Je me rappelle surtout la fois où il nous a amenés chez lui."

"Elle est correcte, je pense. Mais je l'ai rencontrée une fois au centre commercial avec son mari et elle ne m'a même pas présenté à lui. Je me suis demandé ce qu'elle pensait vraiment de moi."

On peut aussi réfléchir à celles des enseignants:

"Je suis vraiment heureux d'avoir amené les enfants camper cette année. Ça m'a permis de les connaître beaucoup mieux. Peut-être que je ferai ça plus tôt, l'année prochaine."

"J'aimerais seulement qu'ils nous demandent notre avis avant de nous assigner des activités. Je suis prête à faire quelque chose, mais je ne connais rien au water polo!"

QUELQUES QUESTIONS

1. Quels rapports entretenez-vous avec vos élèves en dehors de la classe?

2. En quoi ces rapports influencent-ils la qualité de vos relations avec les élèves et vous aident-ils à les motiver et à leur enseigner?

LA CLASSE

La classe est un lieu complexe, fréquenté par des élèves et des enseignants dont les intérêts, les aptitudes et les comportements sont extrêmement variés. On s'attend à ce qu'enseignants et élèves s'y adaptent raisonnablement les uns aux autres, de manière à créer un environnement centré soit sur les enfants, soit sur l'enseignant, mais toujours discipliné, harmonieux et propice à l'exécution du travail prévu.

Pourquoi certains enseignants et certains élèves se conduisent-ils comme ils le font? Quelles sont les conséquences de leur comportement? Pour répondre à ces questions, il est bon d'examiner les principaux problèmes auxquels les enseignants et les élèves font face dans la classe. Il s'agit notamment du code de conduite, du temps, de l'organisation du travail, de l'alternance entre enseignement et activités connexes chez l'enseignant et de l'alternance entre effort soutenu et effort intermittent chez les élèves.

Le code de conduite se rapporte aux normes et règles qui régissent le comportement des élèves et de l'enseignant en classe. Nous savons que les classes qui fonctionnent bien respectent des règles qui sont claires, peu nombreuses, à la fois comprises et acceptées par l'enseignant et les élèves, établies tôt dans l'année et visant à créer dans la classe une atmosphère propice au travail de l'enseignant et des élèves.

Le temps est un facteur important dans la plupart des classes: il faut du temps pour réaliser le programme, pour répondre aux besoins de chacun, pour recevoir des visiteurs et pour régler les problèmes. Beaucoup d'enseignants se sentent forcés de se donner des horaires très serrés: "Il n'y a pas assez de temps pour voir les éléments de base." "Si je passe tout mon temps à parler devant toute la classe, je n'en ai plus pour faire du travail individuel."

C'est pour cette raison, autant que pour des motifs philosophiques, que l'organisation du travail constitue un élément crucial. L'enseignement magistral, le travail par équipe, l'enseignement individualisé et les fiches de travail représentent des solutions possibles au problème que pose la gestion du temps. Un des grands dilemmes des enseignants découle du fait que l'enseignement individualisé semble le seul moyen satisfaisant de répondre à la diversité des besoins des élèves, mais que les méthodes pédagogiques les plus efficaces supposent une démarche largement magistrale. Un exposé magistral suivi d'exercices individuels sur fiches de travail semble souvent le compromis idéal.

La résolution de ces problèmes amène l'enseignant et les élèves à adopter des rythmes de travail particuliers en classe. On peut voir se dessiner des contrastes intéressants entre l'activité déployée par l'enseignant et celle des élèves. Dans les classes où prédomine l'apprentissage individualisé, par exemple, les enseignants sont très occupés; les élèves, par contre, travaillent chacun de leur côté, sans interaction avec le professeur ou leurs camarades, et doivent parfois attendre un certain temps avant que le professeur ne vienne les voir.

Pour les enseignants, le travail se divise en enseignement et activités connexes; si tout va bien, ils réussissent à concilier les deux activités de manière idéale, au jour le jour. Pour les élèves, il consiste à gérer leurs efforts--travailler seul, travailler par coups ou ne travailler que lorsque l'enseignant les regarde.

PAR EXEMPLE

Étudiez et discutez les observations suivantes, dans lesquelles des enseignants décrivent leur travail en classe:

"Au début, je criais beaucoup. Mais je me suis rendu compte que ça ne faisait qu'empirer les choses. J'ai donc cessé de crier et la situation s'est beaucoup améliorée."

"J'ai essayé de mettre sur pied des centres d'apprentissage, mais je n'ai pas réussi. Il faut être extrêmement bien organisé pour que ça marche. Je n'avais pas le temps de tout préparer."

"Je ne voulais pas en arriver là, mais j'avais l'impression que les enfants ne me laissaient pas le choix. Ils manquaient vraiment trop de maturité."

"J'ai décidé de jeter mes fiches de travail au panier. Les enfants les trouvaient fastidieuses et avaient l'impression de perdre leur temps. Moi, j'en avais par-dessus la tête des corrections. Je me demande comment on va se débrouiller maintenant?"

" J'ai passé une excellente journée, aujourd'hui! Si seulement c'était comme ça tous les jours. L'enseignement serait une vraie partie de plaisir."

" Si Jean et Pauline n'étaient pas là, cette classe serait fantastique."

QUELQUES QUESTIONS

1. Quand avez-vous l'impression d'enseigner le mieux? Comment agissez-vous? Comment se comportent vos élèves?

2. Que se produit-il dans la classe quand vous y réussissez?

3. Pouvez-vous reconstituer les événements qui se préparent et se produisent pendant une leçon réussie?

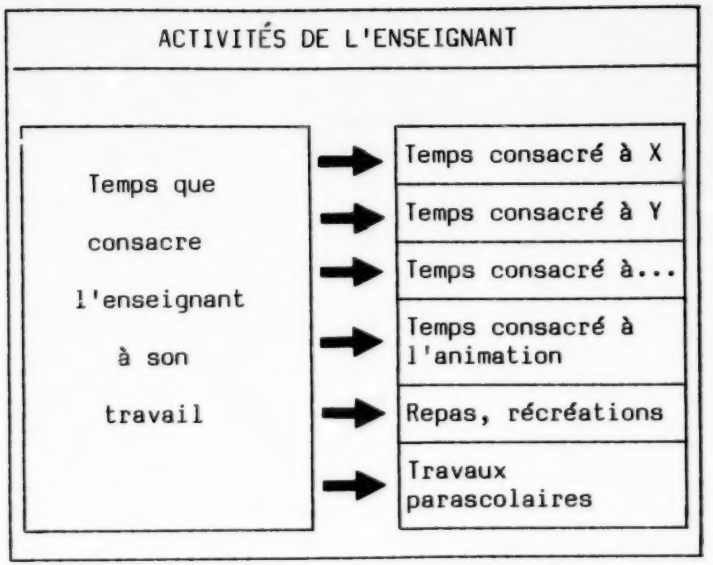
4. Savez-vous pourquoi vous réussissez votre leçon?

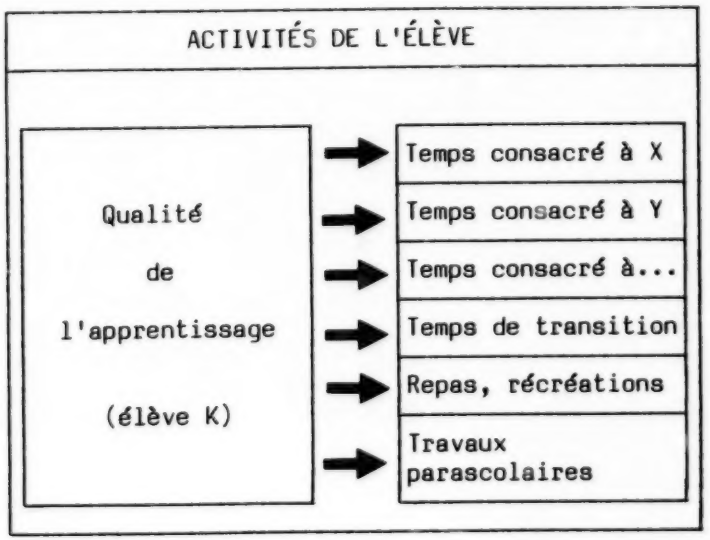
Quand le soutien inter-personnel est faible, le rapport entre directivisme et rendement est faible. Quand le soutien est important, au contraire, le rapport directivisme-rendement devient positif.

LA RÉPARTITION ET L'UTILISATION DU TEMPS À L'ÉCOLE

Depuis quelque temps, la population et la communauté enseignante portent beaucoup d'intérêt à la question du temps scolaire, en particulier au nombre d'heures passées à l'école, au temps consacré à des matières particulières et à ce qu'on a baptisé "taux de vigilance", c'est-à-dire le temps de concentration réelle sur la tâche. Plusieurs facteurs expliquent cet intérêt. Premièrement, il semble évident que plus on consacre de temps à une tâche, mieux on sera capable de l'exécuter; inversement, si on n'y consacre pas un certain temps, l'apprentissage sera nul. Le temps constitue donc un facteur déterminant dans l'apprentissage. Deuxièmement, le temps a fait l'objet d'une attention particulière dans de récentes études américaines, dont plusieurs recommandaient une prolongation des heures de cours et de l'année scolaire, ainsi que du nombre d'années consacrées à la formation de base. Et, troisièmement, le temps est facile à mesurer.

À partir des recherches menées dans le domaine, on peut conclure que le temps consacré à une matière donnée, et à des aspects particuliers de cette matière, varie beaucoup. Cela a pour résultat de permettre à certains élèves d'approfondir davantage certains aspects du programme que d'autres. Malgré cela, le taux de viligance n'est ni un facteur négligeable ni un facteur déterminant de l'apprentissage. Il semble constituer une condition nécessaire mais non suffisante de l'apprentissage. Enfin, certains enseignants semblent être capables de créer un climat centré sur les tâches qui permet aux élèves d'employer leur temps de manière plus productive, but avec lequel tout le monde est d'accord.





PAR EXEMPLE

L'utilisation du temps passé en classe varie considérablement d'un enseignant à l'autre. Étudiez ce que révèle la différence entre l'utilisation du temps de deux enseignants pendant une leçon de trente minutes et discutez-en.

Activité	Minutage A	Minutage B
a) obtenir l'attention des élèves	0,5	2,0
b) organiser le matériel pédagogique et s'assurer que les élèves ont sous la main les livres, papier, crayons, etc.	1,0	2,0
c) expliquer la matière, poser des questions, lancer des discussions, faire des démonstrations, etc. avec l'ensemble de la classe	13,0	5,0
d) faire respecter la discipline	2,0	5,0
e) superviser l'exécution des fiches de travail	5,0	8,0
f) travailler au bureau (corrections, etc.) en attendant qu'un élève demande de l'aide	3,0	4,5
g) préparer les élèves à l'activité suivante (ex. récréation)	1,0	2,0
h) travailler avec des équipes	2,0	0,5
i) autres activités	2,5	1,0

QUELQUES QUESTIONS

1. Comment préparez-vous l'horaire de votre journée?

2. Quelles matières et compétences reçoivent la priorité? Est-ce que le temps passé à les travailler se reflète dans les résultats des élèves?

3. Est-ce que les élèves apprennent mieux à certains moments de la journée qu'à d'autres? Comment mettez-vous ces moments à profit?

LES STYLES D'ENSEIGNEMENT

Le terme "style d'enseignement" désigne l'ensemble des activités et comportements qui caractérisent les types d'interactions que l'enseignant privilégie avec ses élèves, tant sur le plan de l'exécution des tâches que sur celui de l'animation. Ces interactions peuvent se traduire par des paroles et des gestes, comme elles peuvent être silencieuses. Les interactions axées sur les tâches varient du lancement d'une discussion libre à l'énoncé des instructions touchant l'activité du fonctionnement d'un appareil. Les interactions d'animation vont de la communication de consignes soigneusement planifiées à la réprimande, en passant par le silence glacial qui vise à influencer le comportement des élèves.

Les recherches et l'observation directe nous permettent de conclure que les enseignants ont tendance à adopter des styles différents, qui ne sont pas tous d'une égale efficacité.

L'un des styles fait appel à une pédagogie hautement individualisée. Les enseignants qui l'adoptent travaillent surtout de personne à personne ou entretiennent rarement des conversations longues ou stimulantes avec leurs élèves. Ils se retrouvent souvent dans la situation où un seul élève parmi tous les autres bénéficie de leur attention. Ils doivent constamment passer d'un élève à un autre, les interactions étant alors de courte durée, simples et axées sur la correction ou l'orientation du travail.

Un autre style consiste à travailler avec l'ensemble de la classe et à n'accorder que peu de temps aux individus et aux équipes. Les enseignants qui emploient ce style mettent l'accent sur la résolution de problèmes et les idées autant que sur les compétences, et questionnent davantage les élèves, particulièrement en ce qui a trait au travail collectif.

Certains enseignants recourent beaucoup au travail d'équipe. Les interactions avec les élèves deviennent alors largement didactiques ou axées sur l'évaluation du travail déjà terminé. La stratégie semble plaire à cause des avantages qu'elle présente sur le plan de l'organisation plutôt que du fait de ses qualités pédagogiques.

D'autres enseignants changent de style de temps en temps. Ils commencent par appliquer l'une des trois stratégies mentionnées, mais passent à une autre quand ils croient qu'elle leur permettrait d'obtenir de meilleurs résultats. Les enseignants de cette catégorie finissent par trouver un style qui fonctionne bien et l'appliquent systématiquement par la suite.

Il semble enfin que certains enseignants changent de style fréquemment, appliquant tour à tour chacune des trois stratégies à dessein ou par caprice.

Les observations empiriques nous permettent de faire les affirmations suivantes: les enseignants qui travaillent avec l'ensemble de la classe ou qui ne changent que rarement de style sont ceux qui réussiront le mieux à obtenir un large éventail de résultats, le choix du style relève des préférences de l'enseignant plutôt que des caractéristiques de la classe.

PAR EXEMPLE

Que pensez-vous des styles d'enseignement décrits dans les commentaires suivants?

"Ici, l'enseignement repose beaucoup sur la personnalité du professeur. Il le faut. Sinon, les élèves ne nous font pas confiance."

"Je dois m'adapter à mes élèves, alors je fais beaucoup de travail individualisé. Quand j'ai commencé, je n'y réussissais pas très bien. Mais avec l'expérience, j'ai appris à avoir une pensée très articulée. Maintenant, ça marche très bien."

"J'aime animer beaucoup de discussions de groupe et des choses du genre. Par exemple, je débute la plupart des leçons de composition par un remue-méninges. Ça stimule la participation de tout le monde. Et ça aide vraiment les plus faibles."

"Ma leçon de mathématiques a été un désastre, aujourd'hui. J'ai remis une fiche de travail à tout le monde et je me suis organisé pour rencontrer les élèves par petits groupes au tableau, pour approfondir la matière. Peut-être que je ne leur ai pas donné assez de travail. Ou peut-être que j'étais trop absorbé au tableau. Tout ce que je sais, c'est qu'au milieu de la période, ils étaient complètement déchaînés."

QUELQUES QUESTIONS

1. Comment décririez-vous votre style d'enseignement? Quelle série d'interactions utilisez-vous dans votre travail?

2. Dans quelle mesure votre style est-il le prolongement de votre personnalité et de votre tempérament?

3. Avez-vous jamais tenté de changer votre style afin de devenir plus efficace?

LES SYSTÈMES PÉDAGOGIQUES ET LE COMPORTEMENT DE L'ENSEIGNANT

Au cours des dernières années, on a porté beaucoup d'attention à la conception de systèmes pédagogiques qui permettraient d'accroître le rendement des élèves et à l'identification des comportements de l'enseignant qui sont systématiquement liés au rendement des élèves. Un peut raisonnablement tirer les conclusions suivantes des volumineuses recherches publiées à ce sujet:

Il n'existe aucun système universellement applicable, et aucun des systèmes existants ne s'applique avec un égal succès dans les diverses matières et aux divers niveaux. Il n'existe aucun comportement (par exemple, poser des questions de transfert) qui exerce à lui seul une influence déterminante sur le rendement, le développement ou le comportement des élèves. Un assortiment de comportements ou de styles, par contre, peut le faire. Nous savons beaucoup de choses au sujet des aspects cognitifs de l'apprentissage, mais beaucoup moins au sujet de la promotion des techniques de résolution de problèmes, du développement personnel et social et de la créativité. Ce que nous savons de la promotion du développement cognitif ne s'applique peut-être pas à un enseignement qui vise autre chose.

On obtient les meilleurs résultats sur le plan de l'acquisition des connaissances et des compétences quand l'enseignant:

1. planifie soigneusement ses cours;

2. procède à une brève révision des compétences et des connaissances préalables, ou applique une autre méthode d'introduction à la matière;

3. s'attache aux objectifs dont la réalisation est contrôlée par des tests;

4. met l'accent sur la compréhension et non la mémorisation;

5. explique clairement les concepts et en démontre l'application au moyen de documents visuels et de nombreux exemples;

6. vérifie si les élèves ont bien compris en posant des questions très variées;

7. s'assure que tous les élèves font les problèmes ou préparent des réponses aux questions;

8. fait appel systématiquement aux élèves et attend qu'ils réagissent;

9. explique pourquoi les réponses sont bonnes ou mauvaises;

10. répond aux questions des élèves et reprend la matière en l'abordant sous un autre angle et en présentant de nouvelles explications et de nouveaux exemples;

11. passe rapidement d'un concept au suivant dès que les élèves ont saisi l'idée principale;

12. soutient l'intérêt des élèves;

13. utilise avec habileté et prudence des méthodes comme le travail par équipe et les fiches de travail;

14. donne des devoirs courts et soigneusement planifiés qui sont à la portée des élèves et les corrige rapidement.

PAR EXEMPLE

L'art de commencer une leçon et de passer en souplesse de l'animation à la transmission de la matière constitue l'une des plus importantes qualités de l'enseignant. Comparer les deux exemples ci-dessous.

"Bon. Voyons qui est ici aujourd'hui. Étant donné que nous allons parler de la mer ce matin, voyons si vous pouvez citer un animal marin quand je vais vous nommer."

" Allons, un peut de calme. Rangez vos crayons et vos devoirs de mathématiques. Silence, tout le monde; tournez-vous par ici, regardez-moi. Aujourd'hui, nous allons parler du passeport. Michel! Je veux voir votre visage, pas votre dos. Maintenant, nous allons voir ce qu'est un passeport. Mireille! Ça vaut pour toi aussi!"

ACTIVITÉ PROPOSÉE

Préparez une leçon axée sur l'acquisition de connaissances, en essayant d'appliquer au maximum les principes énoncés (1 à 14). Prenez les dispositions nécessaires pour enregistrer la leçon sur magnétophone ou magnétoscope, ou demandez à un collègue d'y assister et de prendre des notes. Rédigez ensuite une transcription de la leçon. Enfin, analysez la transcription en fonction des mêmes principes.

Pourtant l'éducation ne se résume pas à l'acquisition de connaissances et de compétences. En tant que processus de développement de la personne, l'éducation suppose un changement du mode de pensée: elle doit nous permettre d'acquérir une compréhension plus subtile et plus juste de nous-même et de notre environnement, une conception plus nuancée de la beauté et un jugement moins arbitraire de ce qui est bien et de ce qui est mal.

Pour comprendre comment un tel changement se produit, il est utile de se référer aux travaux de Piaget sur le développement de la pensée et à la distinction qu'il fait entre accomodation et assimilation en matière d'apprentissage. L'accomodation se définit comme le processus grâce auquel nous apprenons de nouveaux concepts et de nouvelles façons de penser (pour ceux qui connaissent le vocabulaire structuraliste, il s'agit du passage d'un plan à un autre); elle a pour essence la reconstitution rationnelle de l'expérience. L'assimilation (qui désigne le processus d'élaboration à l'intérieur d'un plan) se rapporte à l'application de concepts déjà connus à un éventail de plus en plus large de situations ou de cas nouveaux. Une fois que nous avons saisi un concept, nous apprenons à l'utiliser en nous en servant convenablement pour résoudre des problèmes, en l'appliquant à des cas nouveaux, en effectuant des exercices supplémentaires. La répétition, l'élaboration et le transfert en sont des éléments clé.

La démarche des enseignants et des élèves semble axée principalement, et avec raison, sur l'apprentissage par assimilation. C'est le type d'apprentissage auquel les types d'enseignement décrits plus haut s'appliquent le mieux.

Mais comment devrait-on aborder l'apprentissage par accomodation et l'enseignement de nouveaux concepts et de nouvelles façons de penser? Il semble qu'on puisse s'appuyer sur les postulats suivants:

Premièrement, compte tenu de la différence entre apprentissage par assimilation et apprentissage par accomodation, il semble nécessaire d'appliquer des méthodes différentes dans chaque cas. Il ne s'agit cependant pas de propositions mutuellement exclusives. En outre, notre propos n'est pas de défendre une forme naïve d'apprentissage par la découverte, loin de là.

Deuxièmement, l'enseignement des nouveaux concepts de base devrait reposer sur l'hypothèse que l'apprentissage se définit comme un processus de changement conceptuel.

Troisièmement, le changement conceptuel nécessite le respect de certaines conditions d'ordre social: une certaine intimité entre enseignant et élèves, une autorité reposant sur l'expertise plutôt que sur le commandement; une compétence qui inspire la confiance des élèves, même quand ils ne comprennent pas immédiatement où le professeur veut en venir, et le respect mutuel.

Quatrièmement, le changement conceptuel demande un climat qui démontre l'insuffisance des anciens concepts et rend plausibles et compréhensibles les nouveaux concepts.

Cinquièmement, le rôle de l'enseignant consiste à créer un tel climat et à servir de modèle de rendement convenable.

Finalement, au cours du cycle enseignement-apprentissage, l'enseignant doit démontrer le fonctionnement du concept (par la résolution de problèmes commentée à voix haute, par exemple) et l'élève doit mettre le concept en application; la rétroaction, qui permet à l'élève de savoir en quoi son rendement est insuffisant, et d'apprendre comment l'améliorer, constitue la clé du processus.

PAR EXEMPLE

Une enseignante désirait explorer avec ses élèves les notions de concurrence et de coopération. Pour démontrer les conséquences d'une concurrence déloyale, elle a imaginé un petit jeu: elle a divisé la classe en deux groupes, a avantagé un groupe au détriment de l'autre, lui a permis de remporter la victoire et lui a remis un prix malgré les protestations des perdants. Ensuite, pour démontrer les effets de la coopération, elle a utilisé un casse-tête, dont la reconstitution demandait la participation de tous les élèves. Une fois la démonstration terminée, l'enseignante a abordé les problèmes que posent la coopération et la concurrence dans la société en aidant les élèves à reconstituer l'expérience qu'ils venaient de vivre dans la classe et à tirer des conclusions sur le plan social.

QUELQUES QUESTIONS

1. Comment abordez-vous l'enseignement de concepts de base dans votre classe?

2. Quelles façons d'aborder ces questions vous ont semblé les plus efficaces?

LES ÉLÈVES

À l'école, en particulier jusqu'en 9e année, nous avons tendance à surestimer la disparité des aptitudes et de la motivation chez les élèves et à lui imputer trop facilement les succès et les échecs scolaires. L'enseignant influence l'élève plus que l'élève n'influence l'enseignant; les élèves modifient leur comportement en fonction du système créé et maintenu en place par l'enseignant. En outre, si on examine l'aptitude des élèves en fonction des exigences du programme, on se rend compte que, jusqu'à la fin de la 9e année, celui-ci contient bien peu d'éléments qui ne soient pas accessibles à tous, moyennant plus ou moins d'efforts. La partie qui suit, par conséquent, met l'accent non pas sur les caractéristiques psychologiques que beaucoup considèrent comme des facteurs déterminants, mais sur les réactions que les élèves manifestent face au travail qui se fait en classe et aux méthodes qu'on y applique.

Il semble que les élèves adoptent des comportements caractéristiques face aux enseignants. Certains d'entre eux ont tendance à se concentrer sur leur travail et sur les activités connexes d'ordre courant, mais à solliciter l'attention du professeur beaucoup plus fréquemment que leurs camarades. Ils ont constamment besoin d'être suivis et retournent sans cesse voir le professeur pour faire vérifier leur travail, pour en discuter, pour se faire dire de le recommencer ou pour recevoir des louanges. Ils prennent souvent l'initiative des interactions élève-enseignant auxquelles ils prennent part et sont souvent les premiers à répondre aux questions et aux demandes que le professeur lance à l'ensemble de la classe.

D'autres élèves ont tendance à éviter le professeur plutôt que de chercher directement ou indirectement à attirer son attention. Ils ne quittent pratiquement pas leur pupitre et sont toujours en train de travailler quand le professeur les regarde; mais, dès qu'il a le dos tourné, ils recommencent à parler avec leurs voisins, habituellement de choses qui n'ont pas rapport à l'école. Ces élèves ne sont cependant pas des paresseux: leurs résultats ne sont pas particulièrement faibles; ils apprécient particulièrement les matières comme les arts plastiques, qui leur permettent de travailler et de bavarder en même temps, et on leur confie souvent des travaux qui ne sont pas suffisamment exigeants ou qui ne demandent pas un grand effort.

D'autres enfin communiquent rarement avec le professeur ou leurs camarades et passent le plus gros de leur temps à travailler en solitaires. La plupart de leurs interactions avec l'enseignant se déroulent par l'intermédiaire de la classe ou d'une équipe. Une bonne partie de la rétroaction repose sur l'écoute plutôt que sur le fait de poser des questions. D'une certaine manière, ce sont des élèves idéaux: appliqués, doués, tranquilles et discrets. D'un autre côté, cependant, ils sont parfois trop effacés et réussissent au prix de l'isolement.

Ces styles de comportement constituent une réaction à la situation qui prévaut en classe. Certains élèves trouvent que le travail manque d'intérêt et cherchent à se désennuyer par le bavardage ou tout autre distraction. Cette attitude dépend en grande partie de la capacité de l'enseignant à rendre le travail plus intéressant et de la marge de manoeuvre qu'il laisse à ses élèves. Quoiqu'il en soit, la majorité des élèves apprennent graduellement que, pour le meilleur ou pour le pire, c'est en travaillant seul et avec discrétion qu'ils seront bien vus à l'école.

PAR EXEMPLE

Que pensez-vous des brefs dialogues suivants entre enseignant et élèves?

Enseignant: Aujourd'hui, nous allons partir en excursion.
Élève: Ah, non Lorraine, pas une autre excursion. La dernière était plate.

Professeur: Jean, est-ce que nous pourrions parler, tous les deux?
Élève: Laisse-moi tranquille; ça ne m'intéresse pas.

Professeur: Aujourd'hui, nous allons faire des "monstres métriques".
Les élèves: Hourra!

Enseignant: Marie, j'aime beaucoup ton poème. Est-ce que je peux le lire au reste de la classe?
Enseignant: Marie?

Enseignant: Qui peut me dire combien font 52 multiplié par 4?
Un élève: Moi, moi!
Enseignant: Pas toi, Stéphane. Est-ce que quelqu'un d'autre connaît la réponse?

QUELQUES QUESTIONS

1. Comment les élèves de votre classe réagissent-ils à votre style d'enseignement? Est-ce que certains d'entre eux réagissent plus rapidement et avec plus d'enthousiasme? Y en a-t-il parmi eux avec qui vous avez relativement peu de contacts?

2. Dans quelle mesure le comportement des élèves constitue-t-il une réaction aux conditions que vous avez créées? Supposons, par exemple, que vous voulez faire travailler les élèves à la fin du cours de mathématiques. Combien de travail leur donnez-vous? De combien de temps disposent-ils pour le faire? Si vous ne donnez pas assez de travail pour occuper tout le temps prévu, les élèves ont-ils tendance à travailler de façon intermittente et devez-vous augmenter votre surveillance pour maintenir la discipline?

LES RÉSULTATS

"La connaissance, l'action et l'évaluation sont étroitement liées. Le sens premier de la connaissance est d'inspirer l'action; savoir, c'est agir. Et l'action, c'est clair, prend ses racines dans l'évaluation. Pour un être qui ne se fixerait pas de point de comparaison, l'action délibérée ne rimerait à rien; et pour un être dépourvu de la connaissance, elle serait impossible."

C.L. Lewis

Nous aborderons l'examen des résultats scolaires en rappelant les hypothèses qui nous ont servi à définir la qualité de l'éducation. Nous avons déjà dit qu'une éducation de qualité amenait virtuellement tous les élèves à un niveau de rendement stimulant, fournissait à tous l'occasion de se perfectionner, favorisait le développement des élèves, des enseignants et des autres intervenants, et se caractérisait par le traitement équitable des personnes qui se côtoient à l'école.

Il est difficile d'évaluer les résultats scolaires en fonction d'une telle définition. Les difficultés qui se posent sont au moins de deux ordres: d'une part, les termes employés soulèvent inévitablement des désaccords et des discussions et s'inscrivent dans le cadre d'un débat politique (au meilleur sens du terme) qui met certaines personnes mal à l'aise; d'autre part, ils posent des problèmes de définition et de mesure.

Il est important qu'un tel débat ait lieu, mais dans une atmosphère d'égalité et de respect. En supposant que tous les intervenants aient le même souci d'améliorer le système scolaire, il permettra de clarifier les choix et les solutions et de stimuler les participants à poursuivre leur démarche.

Les problèmes d'établissement de normes se rapportent à la définition des anciennes notions de qualité. Quels niveaux de compétence devraient avoir atteint les élèves à leur sortie du secondaire? Quels problèmes risquent d'entraîner l'établissement d'exigences trop basses ou trop élevées? Par exemple que se produirait-il si on définissait le niveau minimum d'alphabétisation que doivent atteindre tous les élèves comme étant la capacité de comprendre et de critiquer un article de journal? La compétence minimum en calcul comme étant la capacité de résoudre des équations à une inconnue et des problèmes de rapports et de pourcentages? Et qu'entend-on exactement par le perfectionnement, le développement et le traitement équitable?

Dans certains cas, on a aussi besoin d'indices ou de mesures de la qualité. Ce qui nous amène à la controverse entourant les systèmes de mesure. Nous avons besoin de tests et, dans la plupart des cas, de tests plus valables que ceux qui existent actuellement. Nous avons besoin également d'autres indices de qualité - des indices élaborés par le personnel des écoles dans le but d'évaluer s'ils atteignent bien les objectifs qu'ils se sont fixés. Règle générale, en matière de mesure, nous devrions rechercher la globalité et l'équilibre, y incorporer le rendement sans nous y limiter, et chercher à éviter les excès qu'entraîne un emploi trop pointilleux des objectifs behavioristes et des listes de compétences.

Il faut ajouter ici une dernière considération. Les éducateurs s'inquiètent souvent de l'usage qu'on fait des résultats de tests, en partie parce qu'ils craignent qu'on fasse des comparaisons ou qu'on porte des jugements injustifiés. Tout le monde partage leur souci d'éviter les jugements prématurés basés sur des données incomplètes. Mais l'expérience confirme que le profane sait utiliser avec sagesse les renseignements qu'il reçoit et partage le souci des éducateurs d'améliorer la qualité de l'éducation.

ASPIRATIONS	EXEMPLES DE BUTS	MESURES ET SOURCES DE RENSEIGNEMENTS POSSIBLES
Amener virtuellement tous les élèves à un niveau stimulant de rendement.	Réalisation des buts fixés par niveau pour le calcul, l'alphabétisation, etc. Acquisition des connaissances prévues pour le niveau.	Résultats des tests de connaissance provinciaux. Etude sur la carrière des diplômés. Statistiques sur le passage et l'échec.
Assurer à tous les élèves des occasions de réaliser leur potentiel au-delà des niveaux de rendement prévus.	Activités optionnelles, parascolaires et d'approfondissement des connaissances. Occasions de réaliser des projets libres.	Statistiques touchant le taux de participation aux activités. Observation directe à l'école.
Favoriser le développement des personnes qui se côtoient à l'école, leur permettre d'acquérir une perception plus subtile et plus juste d'eux-mêmes et de leur environnement, une meilleure appréciation du bien, de la beauté et de la vérité, et la capacité et la motivation d'agir en fonction de ces notions.	Acquisition d'outils intellectuels comme les techniques de résolution de problèmes et d'analyse critiques. Réalisation de projets communautaires. Acceptation de responsabilités personnelles. Démonstration de jugements et de comportements moraux.	Recensement du nombre d'élèves qui rendent des services bénévoles à la collectivité. Collecte de fonds pour oeuvre de charité, organisées conjointement par les élèves et le personnel. Analyse du comportement: bagarres, vols, mensonges, etc.
Traiter équitablement les personnes qui se côtoient à l'école.	Possibilités de consultation et participation pour tous. Possibilité de faire appel et autres recours contre les actes arbitraires. Discussions sur le code de conduite.	Observation directe à l'école.

Pour aborder de manière systématique l'examen des résultats que donne l'éducation dispensée par votre école, il est intéressant de dresser un profil des résultats.

Vous trouverez ci-dessous trois séries de questions conçues pour vous encourager à réfléchir au contenu idéal d'un tel profil. N'hésitez pas à dépasser le cadre des sujets proposés. Faites appel à votre discernement et à votre intuition. Discutez la question avec d'autres personnes. Si vous décidez de dresser un profil de résultats, n'hésitez pas à ajouter ou à retrancher des éléments au modèle présenté ici.

VOS ÉLÈVES

1. Combien d'élèves avez-vous?

2. Quel est le pourcentage de vos élèves dont l'assiduité est égale ou supérieure à 95 pour-cent? Égale ou inférieure à 90 pour-cent?

3. Combien de vos élèves ont des besoins particuliers?

4. Quel pourcentage de vos élèves ont redoublé une année au moins une fois?

5. Quel pourcentage de vos élèves suivent un programme de rattrapage en mathématiques ou en français?

6.

7.

RENDEMENT DES ÉLÈVES

1. Administrez-vous des tests de connaissance normalisés ou les tests d'évaluation du Manitoba à vos élèves?

2. Quand avez-vous administré le dernier test de cette nature? Quels ont été les résultats de vos élèves en mathématiques et en français? Quel pourcentage de vos élèves avaient des résultats égaux, supérieurs et inférieurs à la norme prévue pour leur niveau?

3. Dans quelle mesure vos élèves réussissent-ils les tests que vous concevez vous-mêmes?

4. Quel pourcentage de vos élèves ne réussiront probablement pas à passer leur année et devront redoubler, faire l'objet d'une "promotion sociale" ou bénéficier de services spéciaux?

5.

6.

COMPORTEMENT ET DÉVELOPPEMENT DES ÉLÈVES

1. Quelle est la fréquence des actes de vandalisme dans votre école?

2. Combien de bagarres entre élèves et d'incidents découlant d'un manque de respect envers des adultes avez-vous eu à régler?

3. Quel pourcentage de vos élèves assument des responsabilités sociales à l'intérieur de l'école (ex.: servir de tuteurs à des élèves plus jeunes, faire partie de la brigade scolaire)?

4. Quel pourcentage de vos élèves participent à des activités bénévoles en dehors de l'école (ex.: guides et louvetaux, visites aux personnes âgées)?

5. À combien de collectes de fonds pour oeuvres de charité vos élèves prennent-ils part chaque année?

6.

7.

LES PRIORITÉS EN MATIÈRE D'AMÉLIORATION

La poursuite de la qualité de l'éducation ne doit pas être vue comme la quête d'une inaccessible perfection.

Pour bien des raisons--ressources, échéances, fatique ou saturation--il faut mettre un terme à l'étude et au rassemblement de données. La définition des priorités et le passage à l'action constituent nécessairement les étapes suivantes.

Comment s'orienter à partir de ce point? Dans un sens, vous aurez d'autant plus de chance de réussir que vous aurez cerné un grand nombre de possibilités d'action. Par contre, il vous faudra commencer à poser des choix difficiles et à choisir des orientations précises parmi les possibilités qui s'offrent à vous.

Quelle que soit la difficulté que présentent ces choix, il y a de bonnes raisons d'être optimiste et confiant. Les écoles constituent en effet la pierre angulaire de l'éducation. En modifiant les conditions et les usages qui prévalent dans les écoles, on peut augmenter les chances de succès, de développement et de satisfaction des élèves comme des enseignants et des administrateurs.

Il existe de nombreuses façons de fixer les priorités. Nous vous proposons ci-dessous une façon d'aborder le problème.

Commencez par tracer un portait général de votre école ou par cerner les principaux thèmes sur lesquels a porté votre réflexion. Vous pouvez aussi porter une attention particulière à l'évolution de votre école. Comment la décririez-vous au stade actuel de son développement? A-t-on l'impression qu'elle progresse ou qu'elle offre des possibilités intéressantes? Est-on satisfait des réalisations des dernières années? Votre école sait-elle où elle s'en va et est-elle fermement résolue à atteindre ses objectifs?

Passez en revue les notes que vous avez étudiées dans la section du guide qui traite des résultats. Le rendement, le développement, le comportement et la satisfaction des élèves correspondent-ils à ce qu'ils devraient être? Correspondent-ils à votre attente?

Ensuite, passez en revue les notes que vous avez prises quand vous avez étudié les autres sections du guide. Tentez de cerner les variables qui, une fois modifiées, sont les plus susceptibles d'amener une amélioration. Portez une attention particulière à celles que les enseignants et les administrateurs peuvent modifier. Faites-en alors vos priorités en matière d'amélioration: vous avez en effet conclu qu'elles constituent les leviers les plus puissants dont vous disposiez pour améliorer la qualité de l'éducation dans votre école.

QUELQUES PRATIQUES EXEMPLAIRES

Dans les pages qui suivent, nous présentons quelques démarches pédagogiques prometteuses. Pour plus de précisions (ouvrages de référence, autres exemples, échantillons de matériel pédagogique et conseils), nous vous invitons à communiquer avec Éducation Manitoba.

LA PARTICIPATION DE LA COLLECTIVITÉ

Il est bien connu que les écoles qui recherchent activement l'appui et la participation des membres de leur collectivité sont aussi celles qui obtiennent les meilleurs résultats. On peut donc penser que les écoles devraient élargir sensiblement leurs rapports avec la collectivité. Voici quelques suggestions:

- recourir aux services de spécialistes, dans certains cas, pour améliorer les rapports entre l'école, la collectivité et la famille;

- organiser le jumelage d'écoles et d'entreprises ou d'employeurs locaux. À Vancouver, par exemple, on a créé un programme de ce genre, intitulé "Partners in Education"

- encourager les organismes, entreprises et syndicats locaux à s'intéresser de plus près aux affaires de l'école. Par exemple, dans certains ghettos des grandes villes américaines, la "National Association for the Advancement of Coloured People" offre des bourses d'études aux élèves qui font preuve de plus d'assiduité.

LA PARTCIPATION DES FAMILLES ET DES PARENTS

Tous les parents se préoccupent beaucoup de la qualité de l'éducation. Nombre d'entre eux, cependant, ne sont pas sûrs si leur participation est la bienvenue ou ne savent pas comment contribuer à l'éducation de leurs enfants. Les initiatives suivantes sont particulièrement intéressantes:

- des systèmes qui permettent de mieux faire part aux parents des activités scolaires de l'enfant, et prévoyant des contacts plus fréquents avec ces derniers (et notamment des rencontres à la maison).

- les programmes de formation des parents et d'aide aux parents. Ces programmes, par exemple, sont au coeur même du programme de transition au secondaire administré par le Margaret Barbour Collegiate de Le Pas, au Manitoba.

- les programmes de bénévolat qui visent à amener les parents et d'autres adultes à l'école, où on leur propose des rôles valorisants sur le plan éducatif. À titre d'exemple, mentionnons le programme d'Action-retraite "Manitoba's Seniors in the Schools Program".

- des centres de développement de l'enfant, qui permettent aux parents d'observer des enfants, de se renseigner au sujet du développement et de l'éducation de l'enfant, d'emprunter des livres et des jouets, etc. On trouve un tel centre à l'école Ebb and Flow, dans la division scolaire Frontier.

LES CAMARADES

Quoique les camarades exercent sur l'éducation une influence moindre que l'école et le milieu familial, nous ne devrions pas en conclure que leur rôle est négligeable. La participation des élèves peut notamment prendre les formes suivantes:

- le tutorat auprès des camarades;

- le co-apprentissage, méthode pédagogique dans le cadre de laquelle la coopération et l'entraide entre élèves font partie intégrante des processus d'enseignement et d'apprentissage. La plus grande autorité dans ce domaine, tant sur le plan de la recherche que sur celui de l'élaboration de matériel pédagogique, est M. Robert E. Slavin, de l'université John Hopkins. Voir notamment son Student Team Learning, A Practical Guide (1983).

- le fait de faire participer les élèves aux débats touchant la qualité de l'éducation et aux initiatives d'appui à l'enseignement de qualité. Cette démarche sous-tendait les travaux d'un groupe californien, the "Citizen Policy Centre", qui a publié un document intitulé Student Views on the Quality of Teaching: A Manual for Student Involvement.

LA LANGUE

Dans la plupart des collectivités et des écoles, on tient la langue d'enseignement pour acquise: l'anglais et, de plus en plus, le français (qu'il s'agisse de cours d'immersion ou de classes françaises) sont largement et efficacement employés.

Mais il existe un certain nombre de collectivités où la langue pose des problèmes - particulièrement dans les quartiers urbains défavorisés, dans les réserves indiennes et dans les collectivités autochtones. Dans leur cas, il faut parfois employer des méthodes spéciales:

- l'anglais langue seconde, le perfectionnement en langue et l'apprentissage personnalisé basé sur l'expérience constituent des méthodes spéciales et structurées qui permettent l'apprentissage de l'anglais. L'école David Livingstone de la division scolaire de Winnipeg est bien connue pour son travail dans le domaine;

- les programmes bilingues et les programmes de transition linguistique permettent de baser l'apprentissage de la langue officielle sur la langue maternelle de l'enfant et sur ses capacités linguistiques et intellectuelles. Ces enfants sont ainsi en mesure de tirer profit immédiatement de l'instruction qu'ils reçoivent; ils n'ont pas à attendre de maîtriser d'abord l'anglais. L'école de Cross Lake, au Manitoba, illustre les avantages de la méthode ainsi que les problèmes pratiques qu'elle soulève. Le livre de Jim Cummins, "Bilingualism" and Minority Language Children constitue une bonne référence. (OISE, 1981).

LA PÉDAGOGIE

La qualité de l'enseignement exerce une influence particulièrement importante sur le succès, le développement et la satisfaction des élèves. Un enseignement clair, bien organisé et stimulant semble être le moyen le plus efficace d'obtenir une vaste gamme de résultats. Un bon nombre de systèmes pédagogiques ont été conçus en fonction de ces caractéristiques et d'autres, notamment les suivantes:

- la co-éducation;

- la pédagogie de la maîtrise (mastery learning), basée sur les travaux de Benjamin Bloom, qu'on a largement et efficacement employée. Elle semble particulièrement adaptée aux besoins des enfants issus d'une minorité. On l'a appliquée avec succès en mathématiques à l'école Mapleton, dans la division scolaire Lord Selkirk.

On peut en outre se procurer des programmes de perfectionnement destinés aux enseignants, soit dans le commerce, soit en communiquant avec:

- la Société des enseignants du Manitoba "Project Teach";

- "Projet Quest: Teaching Strategies and Pupil Achievement" au "Center for Research in Teaching" de l'université de l'Alberta.

LES AMÉLIORATIONS STRUCTURELLES

Règle générale, les stratégies d'amélioration du système scolaire qui se sont révélées les plus efficaces reposaient sur une attente et un appui marqués de la part des commissions scolaires, des directeurs et des directeurs-généraux. Le souci d'amélioration touchait ainsi l'ensemble du système et tous les participants à la démarche étaient assurés de recevoir la valorisation et l'appui qu'ils méritaient. Parmi les divers projets d'amélioration globale conçus pour faire des écoles un milieu plus productif et plus satisfaisant pour les élèves et les enseignants, deux retiennent particulièrement notre attention:

- Le "Achievement Goals Program" élaboré par le système de San Diego, en Californie;

- Le "School Effectiveness Program" administré par le système scolaire public d'Edmonton.

LA PLANIFICATION DE LA DÉMARCHE

Les priorités poussent à l'action

Quelles sont les priorités? Comment comptez-vous les réaliser, plus précisément? Qu'est-ce que vous aimeriez faire seul? Qu'est-ce que vous aimeriez faire en équipe? Quelle aide désirez-vous recevoir, le cas échéant?

Il serait bon de rédiger un plan d'action détaillé pour le semestre ou l'année à venir. Vous pourriez vous inspirer des questions suivantes:

QUI OU QUELLE ÉQUIPE

FERA QUOI

QUAND

COMMENT

MOYENNANT COMBIEN D'ÉNERGIE OU D'ARGENT

GRÂCE À QUEL PROGRAMME DE FORMATION OU
AUTRE FORME D'AIDE

EN VUE DE RÉALISER QUELS OBJECTIFS

QU'ON ÉVALUERA COMMENT

L'ASPECT ORGANISATIONNEL DE LA PLANIFICATION DE LA DÉMARCHE:

LIGNES DE CONDUITE INSPIRÉES PAR L'EXPÉRIENCE

La présente partie du guide a pour objet de cerner les tâches d'ordre organisationnel que supposent la conception et la mise en oeuvre d'un programme d'amélioration.

1. INSTAURER UN CLIMAT FAVORABLE

La planification d'un programme d'amélioration est parfois perçue (et c'est compréhensible) comme une menace personnelle par ceux dont elle touchera les activités. Les blocages qui en résultent risquent de compromettre non seulement le processus de planification, mais encore l'utilisation des résultats qu'on pourra obtenir. Par conséquent:

> Il est nécessaire de créer un climat de travail qui réduit la menace et favorise l'ouverture d'esprit face aux changements éventuels.

Ce principe met en relief l'importance du leardership symbolique, de la constitution d'équipe et du respect dont on doit faire preuve à l'égard de l'expérience et des sentiments de ceux dont on évalue les activités. Sur ce point il faudra notamment:

- établir un rapport de confiance avec ceux dont les activités risquent d'être touchées
- soulager les appréhensions ou les inhibitions des intéressés
- définir clairement l'objet de l'activité et les rôles de ceux qui doivent la mener à bien, mais en souplesse
- tenir les gens au courant et, surtout, les faire participer
- établir clairement que, si l'activité pose certains risques, les risques en valent la peine.

2. ÉVITER DE S'ÉPARPILLER

L'une des principales étapes du processus de planification sera une période de tâtonnement, dans les débuts.. Elle est inévitable et restera bénéfique dans la mesure où elle ne dure pas trop longtemps et ne devient pas démoralisante. Par conséquent:

> Il est nécessaire de se fixer un objectif réalisable aussi tôt qu'on le pourra sans brusquer les choses.

Il en découle les impératifs suivants:

- définir les prémisses et limites qui orienteront la planification
- préciser le processus de prise de décision en cours de route
- définir l'auditoire auquel s'adressent les travaux et quelles sont les personnes qui en bénéficieront
- analyser l'expérience vécue par des personnes qui ont entrepris des démarches similaires

3. RECUEILLIR DES RENSEIGNEMENTS

La collecte de données est l'une des tâches les plus interminables et les moins invitantes de tout processus de planification. C'est cependant l'une des plus importantes. Par conséquent:

Il est nécessaire d'élaborer des procédés efficients et efficaces de collecte de données.

La collecte de l'information suppose notamment l'exécution des tâches suivantes:

- identifier les sources d'où l'on peut obtenir les renseignements désirés
- établir des échéances pour la collecte de données
- administrer les mécanismes de collecte, recueillir et consigner les renseignements

4. ANALYSER ET INTERPRÉTER LES DONNÉES

Une fois traitée, l'information brute doit être analysée en fonction des objectifs de la planification. Cette tâche suppose aussi qu'on pose des jugements de valeur -- ce qui constitue l'aspect le plus important et le plus litigieux de la planification. Par conséquent:

Il est nécessaire d'élaborer des procédés pour guider l'interprétation des données et l'adoption des jugements de valeur. Il est préférable de le faire ouvertement, et quand les interprétations et jugements peuvent être débattus.

Les tâches liées à l'analyse et à l'interprétation des données, ainsi qu'à l'adoption des jugements, sont les suivantes:

- imaginer des moyens permettant d'analyser et d'interpréter les données
- élaborer des procédés favorisant une large discussion des résultats, des jugements et de leurs conséquences

5. RAPPORTER L'INFORMATION ET OBTENIR DE L'APPUI

L'ensemble du processus de planification concourt à la réalisation d'un objectif précis: améliorer le système d'éducation, gagner des appuis à cette cause et des engagements en ce sens.

Pour faire part des résultats de la planification, il est nécessaire de tenir compte des facteurs suivants: a) les besoins de ceux qui seront touchés; b) les caractéristiques de ceux qui seront touchés; c) les échéances de l'implantation.

Les tâches importantes sont les suivantes:

- déterminer les moyens par lesquels on fera rapport aux groupes intéressés
- fournir des sommaires et des résumés des résultats rédigés en fonction de groupes précis
- s'assurer que les observations, jugements et recommandations sont présentés de manière compréhensible
- rencontrer les groupes intéressés pour discuter des résultats et connaître leurs réactions
- fournir des renseignements à tous les membres de la collectivité, qu'ils aient participé ou non au processus de planification

6. AIDER LES GENS À UTILISER LES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION

La dernière étape de la planification consiste généralement à rédiger une série de recommandations. On présente trop souvent ces recommandations comme un tout à prendre ou à laisser. Cette attitude explique peut-être plus que tout autre facteur le manque relatif d'effet réel qu'exercent la plupart des exercices de planification. Par conséquent:

Il est nécessaire de présenter aux gens des recommandations de rechange basées sur les observations effectueés dans le cadre des travaux, et de les aider à implanter les recommandations qu'ils auront adoptées.

On pourra à cet égard effectuer les tâches suivantes:

- élaborer des recommandations de rechange et suggérer aux gens des moyens pour implanter les recommandations qu'ils favorisent
- se servir des résultats comme base des discussions au sujet des changements. Cela peut se révéler particulièrement utile à l'égard des programmes de formation internes destinés aux enseignants et administrateurs
- aider les gens à concevoir les activités de suivi.

7. FOURNIR DES SERVICES DE SOUTIEN À LA PLANIFICATION

Les gens qui participent à la planification d'un programme d'amélioration ont besoin de tout un éventail d'appuis organisationnels et sociaux pour mener à bien leur projet. En l'absence de tels appuis ou si la planification est coupée des autres activités de l'école, ils est impossible de la mener à terme et d'exercer une influence sur le fonctionnement de l'école. Par conséquent:

Il est nécessaire d'élaborer un système global de soutien à la planification et d'éliminer les obstacles qui peuvent en réduire l'efficacité.

Voici certaines tâches qu'on pourrait effectuer:

- former le personnel qui participera à la planification

- consulter les responsables de l'école et leur fournir des services de planification

Ces tâches passent toutefois au second plan quand on considère le rôle crucial qui échoit au directeur. Il est triste de constater que l'affirmation. "Le directeur donne le ton à l'école" est devenue un cliché. Le leadership et l'appui apportés par le directeur sont d'une importance capitale; ils constituent peut-être le facteur le plus déterminant du succès de l'activité. L'assurance fournie par le directeur que les résultats de l'activité seront mis en pratique constitue probablement le meilleur encouragement à la participation du personnel.

8. ADMINISTRER LA PLANIFICATION

Dans toute activité regroupant plus d'une personne, les aspects organisationnels font souvent problème. Par conséquent:

<u>Il est nécessaire d'intégrer et de soutenir les travaux de planification</u>

Parmi les tâches importantes à cet égard, mentionnons les suivantes:

- coordonner les activités de planification avec les autres activités et manifestations scolaires

- définir les besoins de l'activité en matière de personnel et de ressources et répondre à ces besoins

- mettre sur pied un comité directeur réduit qui organisera l'activité et la mettra en marche

- analyser l'ensemble du projet avant de l'implanter

- procéder à un examen et un contrôle périodique du déroulement de l'activité

- superviser la formation des participants

- obtenir des avis d'experts et d'autres services de soutien. Les experts devraient s'engager à travailler en collaboration avec l'école et à assumer un rôle qui ne soit pas directeur

- organiser le travail de manière à mettre à contribution les compétences particulières des participants

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

Adam est le seul homme qui, quand il disait quelque chose d'intéressant, savait que personne ne l'avait dit avant lui.

Mark Twain

Il existe un nombre impressionnant de recherches qui traitent des effets de l'éducation et des systèmes scolaires offrant un programme pédagogique efficace, et ce nombre ne cesse d'augmenter. Si certaines de ces recherches présentent des failles sur le plan de la conception et de la logique, les meilleures nous apportent une compréhension plus large et plus subtile des pratiques éducatives et nous permettent de conclure qu'il est possible de réaliser des améliorations importantes dans le domaine de l'éducation.

La bibliographie qui suit est très limitée, mais elle représente les principales tendances de la documentation universitaire et professionnelle.

Les titres suivants ont influencé la philosophie qui sous-tend le présent guide: Brandwein, Memorandum on Renewing Education and Schooling; Bronfenbrenner, The Ecology of Human Development; Gardner, Self-Renewal; Goodlad, A Place Called School; Rawls, A Theory of Justice; et Strike, Educational Policy and the Just Society.

Pour une réflexion sur les milieux éducatifs, voir: Coleman et al., Equality of Educational Opportunity; Dreeben, The School as a Workplace; Lightfoot, The Good High School; et Sarason, The Culture of the School and the Problem of Change.

L'influence de la famille et de la collectivité en éducation ont fait l'objet de nombreuses études. En plus des ouvrages mentionnés de Brandwein, Bronfenbrenner et Coleman, voir: Clark, Family Life and School Achievement; Marjoribanks, Families and their Learning Environments; et Ogbu, The Next Generation: An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood.

Les meilleurs documents pédagogiques sur la langue sont les suivants: Cummins, Bilingualism and Minority-Language Children; et Smith, Reading Without Nonsense.

Les ouvrages suivants sont représentatifs des documents traitant des effets qu'exerce l'école: Brookover et al., School Social System and Student Achievement: Schools Can Make a Difference; et Rutter, 15 000 Hours. A vrai dire, bon nombre de ces ouvrages se répètent et il y a lieu de se demander si tous ces volumes sont bien justifiés. Pour un intéressant contraste, voir l'ouvrage déjà mentionné de Goodlad, et celui de Lightfoot et Carew, Bewond Bias.

On trouvera une nouvelle façon d'aborder l'étude de la classe chez Lightfoot et Carew et les auteurs suivants: Batcher, Emotion in the Classroom; Brophy et Good, Teacher-Student Relationships: Causes and Consequences; Galton et Simon, Progress and Performance in the Primary Classroom et divers autres titres: et Rist, Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education.

Enfin, deux autres sources méritent une mention: Bloom, The New Direction in Educational Research: Alterable Variables; et Walberg, Improving the Productivity in America's Schools.

Nous présentons nos excuses aux auteurs dont les travaux ont contribué à la réalistion du présent guide et que nous avons omis de mentionner ici. Nous leur dédions la citation de Mark Twain, à titre de consolation.